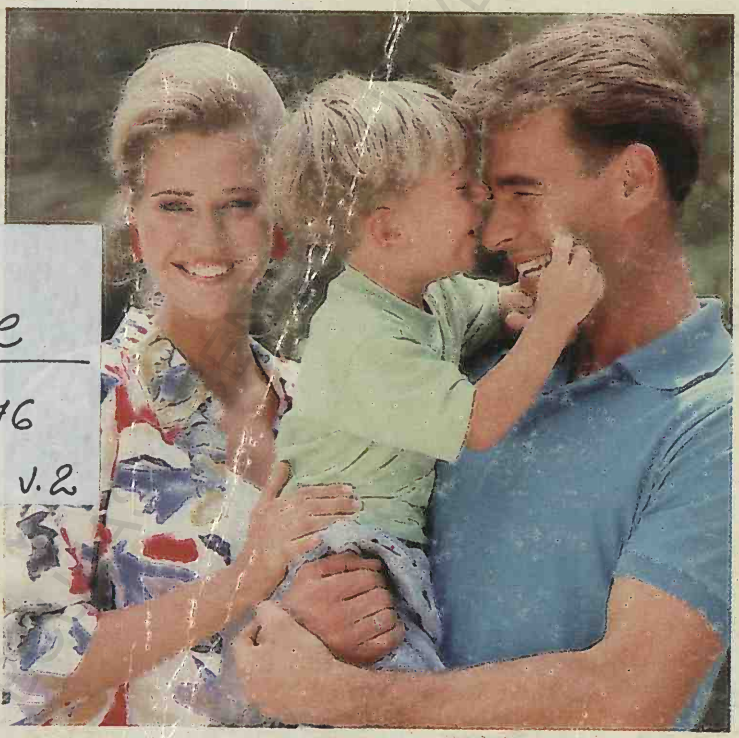
II-36977/v.2

Sociologie

Elisabeta Stănciulescu

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE



50e
576
v.2

Volumul II

Collegium
POLIROM

BIBL. CENT UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE
II - 36977

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM

Sociologie

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria *Sociologie* este coordonată de Liviu Antonesei şi Elisabeta Stănciulescu

Elisabeta Stănciulescu este lector la Catedra de sociologie a Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi, unde predă Teorii sociologice contemporane, Sociologia educaţiei şi Sociologia familiei; preocupările de cercetare ştiinţifică, teoretică şi empirică, sînt orientate către aceleaşi domenii.
A efectuat stagii la Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Sciences et Technologies de Lille (Franţa) şi la Université „René Descartes" Paris V (Sorbonne-Sciences Humaines).
Este membră a A.S.R. (Asociaţia Sociologilor Români) şi a A.I.S.L.F. (Association Internationale des Sociologues de Langue Française).
A participat la mai multe reuniuni ştiinţifice internaţionale organizate de A.I.S.L.F. şi de I.S.A. (International Sociological Association) cu studii de sociologia educaţiei şi sociologia familiei.
A publicat – în afara unor studii apărute în reviste româneşti (*Revue Roumaine de Philosophie, Sociologie românească, Revista de Cercetări sociale*) – o serie de studii în volume colective editate în Franţa, Belgia şi Canada.

De acelaşi autor: *Teorii sociologice ale educaţiei* (Ed. Polirom, 1996)
Sociologia educaţiei familiale, vol. I (Ed. Polirom, 1997)

© by POLIROM Co SA Iaşi, 1998

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 3, P. O. Box 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:

STĂNCIULESCU, ELISABETA

Sociologia educaţiei familiale: familie şi educaţie în societatea românească: o istorie critică a intervenţionismului utopic / Elisabeta Stănciulescu
Iaşi: Polirom, 1998

432 p.; 21 cm. – (Collegium. Sociologie)

ISBN : 973-683-147-7

CIP : 316:37.018.11(498)

Printed in ROMANIA

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II-36.974

Elisabeta Stănciulescu

Sociologia educaţiei familiale

Volumul II

Familie şi educaţie în societatea românească

O istorie critică a intervenţionismului utopic

Prefaţă:

I. Bădescu, D. Bertaux, J.-M. Berthelot, A.X. de Brito, J.-Cl. Kaufmann, A. Pitrou, E. Plaisance, Fl.A. Platon, Tr. Rotariu

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

0 000008 50885 BCU IASI

POLIROM
1998

Părinţilor şi fraţilor mei, cărora nu voi putea niciodată să le mulţumesc îndeajuns pentru bogăţia resurselor identitare pe care au reuşit să mi le ofere, chiar şi în împrejurări mai puţin generoase.

Fiului meu, care a constituit provocarea ce a declanşat şi alimentat acest studiu, precum şi – sper – principalul lui beneficiar simbolic.

B.C.U. M. EMINESCU
PSIHOLOGIE – PSIHOLOGIE
ado 850 885

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PREFAŢĂ[1]

După studii precum *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului şi construcţia sociologiei* (Polirom, Iaşi, 1996), *O perspectivă etnologică asupra socializării în familiile româneşti* („Revista de Cercetări Sociale", 2/1996), *Sociologia educaţiei familiale. I. Strategii educative ale familiilor contemporane* (Polirom, Iaşi, 1997), Elisabeta Stănciulescu întregeşte, prin lucrarea de faţă, o sinteză reuşită de sociologie a educaţiei – şi nu numai. [...]

Examinarea procesului de *„reconstituire a imaginii globale a procesului de construcţie a sinelui"* decurge din corelări de o remarcabilă putere intuitivă cu *„evoluţiile de ansamblu ale societăţii"*. Evoluţia societăţii româneşti se constituie într-un cadru de cercetare a raportului dintre familia şi educaţia copilului. Analiza autoarei este vastă, intuiţiile sînt de o remarcabilă bogăţie, dovedind talent, imaginaţie sociologică, dublate de o superbă putere de muncă şi de cuprindere. Este, în adevăr, o parte a sus-amintitei sinteze la care nu cred că ar mai trebui ceva adăugat. [...]

Lucrarea este bogată, metoda este severă, autoarea îndrăzneşte o examinare a istoriei copilăriei cu ajutorul metodei calitative, într-o tradiţie sociologică prestigioasă. [...]

Într-o celebră carte, *Sex şi caracter* a lui Weihinger, se face o curioasă, dar interesantă diviziune a funcţiilor spirituale, în raport cu cele două „genuri". Femeia dezvoltă o cunoaştere sufletească a lumii, bărbatul una intelectuală, logică, instrumentală. Dacă ar fi să extindem o asemenea diviziune, ar fi îngăduită o diferenţiere sexuală a sociologiei şi, hotărît lucru, ar trebui să concedem femeii sau feminităţii nu doar geniu liric, ci şi capacităţi speciale, sporite, în ceea ce priveşte dezvoltarea sociologiei calitative, interacţioniste. Această concluzie triumfă după lectura acestei remarcabile teze de doctorat a Elisabetei Stănciulescu. Ceea ce trebuie spus în plus, însă, faţă de ideile lui Weihinger este că femeia are o uriaşă putere de sinteză, pe care însă n-o expune desfigurărilor intelectuale, cum face, de regulă, bărbatul. Suveranitatea funcţiei sufleteşti şi puterea de a iubi salvează integritatea şi suveranitatea „obiectului" supus actului de cunoaştere. Gnoseologia agresivă cu care ne-a obişnuit ştiinţa epocii pozitiviste se sfîrşeşte la hotarul „sociologiei cu suflet", adică al sociologiei feministe.

---

1. Conţinutul acestei cărţi reprezintă cea de-a treia parte (şi ultima) a unei teze de doctorat. În această calitate, ea a făcut obiectul unor evaluări din partea mai multor specialişti din ţară şi din străinătate. În paginile care urmează, sînt reproduse – cu acordul autorilor şi în ordinea alfabetică a numelor acestora – fragmente din aceste evaluări, capabile nu numai să situeze lucrarea în ansamblul sociologiei româneşti şi internaţionale, ci şi să dezvăluie cititorului atent multitudinea şi variaţia criteriilor de evaluare, precum şi pluralismul ce caracterizează sociologia contemporană. Din raţiuni legate de spaţiu, am renunţat la fragmentele descriptive, precum şi la acelea care se refereau la unul sau la altul dintre volumele anterioare, reţinînd numai evaluările propriu-zise ale acestei a treia părţi şi ale întregului; ceea ce înseamnă că am reţinut *inclusiv toate observaţiile critice*. Specialiştii români care semnează aici nu mai au nevoie de nici o prezentare; în cazul specialiştilor străini, mai puţin cunoscuţi, poate, publicului român, am procedat la o prezentare succintă, într-o notiţă biografică, a domeniului şi nivelului de competenţă (statutele instituţionale şi publicaţiile principale) [n.n., E.S.].

În cartea Elisabetei Stănciulescu, personajele nu sînt deformate, orgoliul masculin al cunoașterii nu are nici o șansă. Copilul, tatăl și mama, cei trei „actori" prin care este înfățișată „istoria subiectivă" a Moldovei au, în toate epocile, portrete copleșite de simpatie, delicatețe și duioșie. „Știința" îngîmfată a celor care ceartă într-una, într-o luxurianță nevrotică, poporul român primește o „înfrîngere" decisivă prin această superbă cercetare. Singura epocă în fața căreia sociologul-femeie se încruntă este epoca pseudoreformatoare de astăzi. Citind secțiunea în care critica „reformei" actuale devine extrem de severă, mi-am amintit de marea epocă reformatoare a lui W. James, J. Dewey, C.H. Cooley și, nu în ultimul rînd, G.H. Mead, cei care ar putea fi socotiți maeștrii Elisabetei Stănciulescu. Acei filosofi și sociologi ceruseră, la vremea lor, ca, înainte de a întreprinde reforma școlii, să se facă reforma gîndirii reformatorilor. Problema are o deplină actualitate astăzi.

Ilie Bădescu
Profesor universitar, doctor în filosofie
Universitatea București
(Membru al comisiei de doctorat)

*

În calitate de sociolog „generalist", voi spune simplu că, citind textul[1], am asistat la nașterea simultană a unui nou teoretician și a unei noi teorii.

Există în acest text calități – o amploare a vederilor, o precizie a gîndirii, o capacitate de a articula/critica/regîndi concepte clasice, de a recrea concepte acolo unde se dovedește indispensabil pentru dezvoltarea gîndirii teoretice –, calități, așadar, pe care personal le-am întîlnit foarte rar în altă parte, cu excepția clasicilor secolului trecut.

Din mers și ca și cum s-ar juca, autoarea repune în discuție nu puține certitudini statornicite. Astfel, nu ezită să trimită teoria durkheimiană a socializării înapoi, în trecutul unei societăți franceze intens preocupate de victoria deplină a statului-națiune. Nu ezită să conceapă educația, în opoziție cu Durkheim, ca un proces neîntrerupt de (auto)construcție a sinelui: sprijinindu-se, fără concesii însă, pe gîndirea lui Mead. Pentru sociologi, propunerea cea mai novatoare în această dispută este aceea potrivit căreia adevăratul subiect al proceselor educative ar fi... educatul însuși. Este bine spus: cum altfel să interpretăm diferențierea,

1. Este vorba despre un amplu rezumat tradus în limba franceză, conținînd introducerea și concluziile finale ale acestei cărți, precum și unele idei din paragrafele intitulate *Rezumat și interpretări preliminare*, cu care se încheie fiecare capitol. Evaluările specialiștilor francezi au ca fundament, în afara acestui rezumat, și cele cîteva studii și comunicări în limba franceză, precizate în paginile cărții la locul cuvenit; unii s-au putut orienta chiar și în textul complet în limba română, grație cunoașterii limbii italiene. Pe de altă parte, în timp, ei s-au constituit practic în adevărați coordonatori științifici ai lucrării – luînd această cercetare în serios, găsindu-și timp și manifestînd interes pentru lectura atentă a textelor, respectiv pentru ascultarea atentă a comunicărilor, și pentru dialog (întrebări, observații critice, ascultarea explicitărilor și argumentelor în replică, reevaluări, sugestii), adresînd încurajări sistematice, selectînd și furnizînd materiale științifice de foarte bună calitate – și le sînt profund recunoscătoare pentru aceasta [n.n., E.S.].

observabilă empiric, a unor copii care par să primească, să fie expuşi cu toţii unora şi *aceloraşi* conţinuturi şi acţiuni educative?

Altă idee nouă şi bogată în potenţialităţi formidabile: aceea a *„seriilor istorico-biografice"*, care înlănţuie evenimente şi procese *macro-* şi *micro*-sociale (contemporane unele cu celelalte) într-o aceeaşi *„unitate de semnificaţie"*. Este, poate, ceea ce unii istorici au numit „epocă" sau „spiritul vremii". Dar cum sociologia contemporană s-a construit întorcînd spatele Istoriei, a pierdut pînă şi amintirea acestei idei. Şi totuşi – o ştim din experienţă personală şi prin comparaţie între generaţii –, există o coerenţă profundă între fenomenele macrosociale şi cele microsociale. De cîte ori, culegînd istorii ale familiilor – *a priori* date de întindere limitată la fenomenele microsociale –, nu am regăsit eu însumi marca proceselor macrosociale profund înscrisă în „carnea" lor: războaie, revoluţii şi consecinţe ale acestora, crize economice, rupturi politice, transformări culturale etc.? [...]

Găsesc că opţiunea autoarei de a-şi concentra studiul asupra fluxurilor de migranţi din rural în urban, de la păturile de ţărani proprietari la cele urbane „mijlocii" este justă. Şi îndrăzneaţă, întrucît vizează un „obiect concret" în mişcare, fără unitate de clasă (cel puţin în aparenţă). Rezumatul rezultatelor empirice ale interviurilor – pe care l-am putut citi în limba franceză – pare să indice, totuşi, că această „categorie în mişcare" a prezentat, istoric, o *unitate* foarte puternică de proiect, poate şi de mod de viaţă. Unitate mai puternică, poate – dacă vrem să forţăm paradoxul –, decît aceea presupusă de grupurile sociale „clasice", clasa muncitoare, de exemplu, sau burghezia. Şi atunci? Ar trebui, oare, să fundamentăm altfel reflecţia asupra claselor sociale, studiindu-le nu doar în poziţia lor structurală, ci şi în mişcarea istorică a elementelor lor umane, mişcare care – potrivit multor autori, între care Schumpeter cu a sa metaforă a autobuzului – ar reduce considerabil validitatea unei gîndiri în termeni de clase sociale? Şi dacă mobilitatea (larg structurală) ar fi *norma* claselor, şi dacă, în loc să o negăm, să negăm evidenţa, am lua-o în consideraţie, ajungînd să re-fundamentăm o gîndire în termeni de raporturi de clasă?

S-ar părea că mă îndepărtez de subiect; totuşi, dacă este adevărat că preocuparea centrală a părinţilor este viitorul copiilor lor – viitorul lor social, pe care trebuie să-l pregătească prin educaţie, nu numai şcolară, ci şi familială, modalităţile de acţiune în sfera privată pregătind inserţia în cea profesională, care este o componentă a sferei „publice" –, înseamnă că socialul există, ca proiect, în chiar inima acţiunii educative a părinţilor. Iar textul conţine interpretări *forte* cu privire la semnificaţia simbolică – absolut centrală – pe care devenirea copiilor o are pentru părinţii lor, mai ales dacă aceştia nu-şi pot exprima interioritatea, capacităţile, talentele în sfera profesională sau, în general, în sfera publică. Ce le rămîne? Copiii.

Foarte pertinentă, de asemenea, mi se pare analiza relaţiilor dintre grupurile care *„posedă suficiente mijloace de expresie pentru o impunere simbolică"* a idealurilor, proiectelor, aşteptărilor şi mai ales *normelor* lor şi grupurile care, neavînd acces la mijloace de expresie publică, „îşi rod frîiele", nu gîndesc mai puţin la acestea, ştiu mai mult sau mai puţin pe ce pot conta, dar se găsesc indiscutabil în situaţie de inferioritate simbolică, pentru că în spaţiul public doar ceilalţi vorbesc şi, deci, *„fac legea"*. Critica acestor norme este dură: ele ar produce *„indivizi culţi, dar socialmente/practic «handicapaţi», dependenţi"*. [...]

Mi-au plăcut mult remarcile *en passant* cu privire la raporturile sociale între sexe (*gender relations*); şi aici ideile consacrate sînt cu vioiciune răsturnate – dar aceasta este „specialitatea" autoarei. Ideea *„distribuţiei supunerii"* mi s-a părut fascinantă, numai că rămîne încă puţin opacă pentru mine. Este, însă, normal: cu cît o idee este mai nouă şi mai pertinentă, cu atît are nevoie de timp pentru a se face înţeleasă.

La fel, ideea de *„structură a vieții cotidiene sau structură practică a experienței"* rămîne puțin misterioasă pentru mine. Doar dacă – dat fiind că se insistă asupra faptului că este *„construită în practicile cotidiene, pentru nevoile practicilor"* – este vorba despre ceea ce eu numesc raporturi antroponomice: raporturi pe care producția antroponomică cotidiană le face necesare.

Ultimul concept novator propus este cel de *„rezerve subiective de resurse identitare"*. Acesta rezumă o concepție originală cu privire la procesele educative: *„fiecare instanță educativă îi furnizează individului resurse polivalente a căror apropriere produce o rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile"* în care individul va putea să „scotocească" în funcție de contexte, pe întreg parcursul vieții sale.

Bine sesizat! Recunoaștem în acest concept nou-născut marca genetică a lui Schütz („rezerve" = *stock of knowledge*) și pe aceea a lui Mead: în timp ce acesta vorbește despre resurse pentru percepție, evaluare și acțiune, autoarea preferă să vorbească despre resurse identitare, regăsind astfel definiția inițială a proceselor educative, pe care o pierduse puțin din vedere pe parcurs. Dar între Schütz și Mead apare contribuția Elisabetei Stănciulescu, prin termenul „subiectiv": căci pentru ea educația este un proces în care numai *subiectul* este acela care poate să joace rol de *obiect*. [...]

În final, este criticată orbirea, permanent reînnoită, a tehnocraților reformatori care cred că se pot dispensa de sociologi: dar cine altcineva, totuși, le va explica efectele perverse ale măsurilor lor aparent raționale?

Textul este strălucit [*brillant*] de la început pînă la sfîrșit, întins ca o coardă de vioară între polii unei gîndiri dialectice, trecînd cu ușurință de la cîmpul teoretic la istorie, de la istorie la sociologia istorică, de la aceasta la datele empirice (din interviuri), apoi la interpretarea interviurilor și la identificarea, în sînul discursurilor subiecților, a indiciilor risipite și ascunse care, din momentul în care au fost identificate și apropiate, aduse laolaltă, puse în perspectivă unele prin celelalte și raportate unele la celelalte, permit totuși construirea pas cu pas a unei vederi de ansamblu asupra unui peisaj social complex și în mișcare. Bravo artistului!

Daniel Bertaux[1]
Conducător de cercetări [directeur de recherches], doctor în sociologie
Centre d'Étude des Mouvements Sociaux
C.N.R.S. – E.H.E.S.S. Paris

1. Avînd o formație complexă (inginer aeronautic în urma absolvirii prestigioasei *École Polytechnique* din Paris, apoi *Master of Science* la *University of California at Berkeley* și licențiat în sociologie la Sorbona), Daniel Bertaux a experimentat succesiv diferite tipuri de sociologie, lucrînd în echipe conduse de Raymond Aron și Pierre Bourdieu, Raymond Boudon, Alain Touraine, Robert Castel ș.a. S-a impus în sociologia mondială în special prin contribuțiile aduse la înțelegerea fenomenelor de mobilitate socială și transmitere intergenerațională și prin revigorarea metodelor calitativ-biografice (fondează, în 1976, o rețea internațională de sociologi care culeg și prelucrează istorii ale vieții). În ultimii ani, dezvoltă o *„teorie a antroponomiei"*. Principale publicații: *Destins personnels et structure de classe*, Paris, PUF, 1977 (tradusă în braziliană în 1979 și în portugheză în 1980); *Biography and Society* (ed.), SAGE Publications, Beverly Hills/London 1981; *La Mobilité sociale*, Paris, Hatier, 1985; *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997 ș.a.

*

În limitele unei evaluări făcute pe baza unui lung rezumat, a cîtorva studii publicate în limba franceză şi a unor comunicări prezentate în reuniuni ştiinţifice internaţionale – texte foarte construite – apreciez demersul Elisabetei Stănciulescu ca absolut remarcabil. El se înscrie, după părerea mea, cu forţă, siguranţă şi inteligenţă în cadrul a trei dezbateri sau, în orice caz, în trei domenii de lucru şi de reflecţie.

1. Primul poate părea specific românesc, sub două aspecte:

– un aspect ideologic şi ştiinţific, vizînd rolul pe care poate şi trebuie să-l joace cercetarea din ştiinţele sociale în elucidarea fenomenelor sociale contemporane şi în corectarea ideilor „de-a gata", adică a stereotipurilor vehiculate atît de către mijloacele de comunicare în masă, cît şi de discursul politic; [...]

– un aspect istoric şi sociologic, care priveşte evoluţiile familiei româneşti în secolul al XX-lea, îndeosebi [...].

Dacă aceste două aspecte privesc în primul rînd România, ele nu se reduc la aceasta. Cel de-al doilea aduce un material şi o concepţie care prezintă interes pentru sociologia contemporană a familiei în perspectiva sa comparativă; pe de altă parte, el reprezintă efectiv o analiză fină şi novatoare a unui model educaţional şi societal în evoluţie. Cel dintîi pune problema responsabilităţii familiilor în deriva socială a unor copii şi este foarte departe de a privi doar România sau doar ţările din fostul bloc sovietic; în Statele Unite, în Anglia, în Franţa, se ridică probleme de aceeaşi natură, care alertează atît instituţiile publice, cît şi pe sociologi.

2. Al doilea domeniu este acela al metodologiei. Fără îndoială, acesta reprezintă punctul în care este cel mai delicat să te pronunţi pe baza unui rezumat, deoarece metoda trebuie evaluată pe baza unor probe concrete [*sur pièces*]. Totuşi, judecînd după intenţiile declarate şi principiile formulate, articularea între o abordare istorică riguroasă care face apel la materiale „de mîna întîi" pentru surprinderea evoluţiilor structurale ale societăţii şi studiul unor povestiri autobiografice constituie o metodă foarte interesantă şi pertinentă. Chiar dacă nu este cu totul nouă, în măsura în care este deja practicată de istorici şi de unii sociologi, ea o plasează pe autoare atît pe terenul inovaţiei metodologice, cît şi pe acela al reflexivităţii epistemologice. Prea adesea, cercetătorii se mulţumesc doar să utilizeze instrumentele standard ca şi cum ele ar veni de la sine şi nu manifestă această grijă – atît de prezentă în demersul Elisabetei Stănciulescu – de a elabora instrumentul cel mai potrivit cu perspectiva teoretică.

3. Observaţia precedentă ne permite să trecem la cea de-a treia dimensiune cu care această lucrare merită să fie confruntată: aceea a reflexiei teoretice. Elisabeta Stănciulescu se înscrie,

---

Co-redactor şef al revistei anuale *International Yearbook of Oral History and Life Stories*, publicată de Oxford University Press, din 1992. În timp, a fost membru în conducerile diferitelor organizaţii ale sociologilor (A.I.S. – Asociaţia Internaţională de Sociologie – de limbă engleză; A.I.S.L.F. – Asociaţia Internaţională a Sociologilor de Limbă Franceză; A.E.S. – Asociaţia Europeană de Sociologie; S.F.S. – Societatea Franceză de Sociologie) [n.n., E.S.].

B.C. M. EMINESCU IAŞI
PSIHOLOGIE

dintr-o perspectivă care îi este proprie, în dezbaterile cele mai actuale din sociologia educaţiei. Refuzînd, în ultimă analiză, reducţionismul care caracterizează atît teoriile centrate exclusiv pe reproducţia socială, cît şi pe acelea care privilegiază unilateral iniţiativa actorilor, ea se inspiră nu din conţinutul, ci din ambiţia durkheimiană, şi poate, dincolo de aceasta, marxistă şi hegeliană, de elaborare a unei teorii fundamentale a educaţiei ca proces social – mai exact, societal – de construcţie a sinelui. Iar aici autoarea reintegrează tradiţia americană a lui Mead şi îşi plasează reflecţia la confluenţa marilor tradiţii ale sociologiei mondiale. Nefiind singura care dezvoltă o reflecţie pe această linie – cel puţin în alte ţări –, autoarea se înscrie cu forţă şi competenţă în dezbaterile teoretice actuale din sociologia educaţiei.

Toate acestea fac, incontestabil, din Elisabeta Stănciulescu un sociolog de primă mărime [*de tout premier plan*].

Jean-Michel Berthelot[1]
Profesor universitar, doctor în sociologie (doctorat de stat)
Université „René Descartes"-Paris V
Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne
Département de Sciences Sociales

*

Lucrarea Elisabetei Stănciulescu se înscrie într-un curent actual al sociologiei în lumea occidentală care încearcă să surprindă complexitatea obiectului cercetării, fără a sacrifica, în efortul de obiectivare, aspectele subiective.

[...]

În acest demers, autoarea realizează dublul obiectiv de a construi în acelaşi timp o modelare [*modélisation*] socială şi o modelare sociologică – pentru a utiliza expresiile lui J.-C. Kaufmann. Modelare socială, întrucît dezvăluie comportamente şi procese puţin cunoscute încă; modelare sociologică, întrucît propune un nou grup de concepte (ca, de pildă: *„capitaluri negative"*, *„capitaluri apropriate"*, *„capitaluri selective"* etc.) pentru a analiza obiectul cercetării sale.

Lucrarea este foarte bine construită. [...] În plus, concepţia sa cu privire la educaţie ca *„proces de (auto)construcţie neîntreruptă a sinelui"* susţine o abordare care contribuie la dialogul disciplinar, atît de necesar pentru elucidarea acestui obiect complex care este educaţia

1. Absolvent al unei foarte exigente şi rîvnite instituţii franceze de învăţămînt superior (*École Normale Supérieure* din Paris), Jean-Michel Berthelot s-a impus în sociologia franceză a anilor 1980 ca sociolog al educaţiei, lucrările principale în acest domeniu fiind *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983 şi *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993. În ultimii ani, manifestă interes mai ales pentru epistemologia socială, scriind: *L'Intelligence du social*, Paris, PUF, 1990 (ediţia a doua 1998); *La Construction de la sociologie*, Paris, PUF, 1991 (ediţia a patra 1997); *1895, Durkheim, l'avènement de la sociologie scientifique*, Toulouse, PUM, 1995; *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 1996. Este secretar general al A.I.S.L.F. şi membru în comitetele de redacţie a mai multor reviste de prestigiu [n.n., E.S.].

şi întîlneşte eforturile de construcţie a unui concept de „cultură" definit ca ansamblu de resurse disponibile şi apropriate selectiv de către actorii implicaţi.

[...] Pe scurt, lucrarea Elisabetei Stănciulescu constituie cu certitudine un aport nu numai la sociologia românească, ci la sociologia înţeleasă ca disciplină.

Angela Xavier de Brito[1]
Cercetător ştiinţific, doctor în sociologie
C.N.R.S. – Université „René Descartes"-Paris V-Sorbonne

*

Pentru cititorul francez care descoperă cercetările Elisabetei Stănciulescu, primul moment este marcat de o surpriză în faţa calităţii sintezelor. Lucrările de sinteză comparabile realizate în Franţa, dovedind adesea o erudiţie desăvîrşită, reuşesc mult mai puţin să survoleze o panoramă care se apropie de cercetările cele mai recente şi cele mai precise [*pointues*], aşa cum o face Elisabeta Stănciulescu. Interesul cel mai mare pe care îl prezintă contribuţia sa în acest domeniu vine, însă, din aceea că nu se mulţumeşte să descrie şi să clasifice teoriile, ci le utilizează ca pe instrumente, foarte vii, pentru a-şi construi propria problematizare.

Un alt aspect foarte interesant este faptul că depăşeşte limitele unei sociologii specializate (în condiţiile în care rămîne expertă în domeniu). Problema specializării sociologiei devine astăzi îngrijorătoare în multe ţări. Este o evoluţie necesară [*irrémédiable*], care are numeroase aspecte pozitive. Dar ea se reflectă, totodată, într-o pierdere a capacităţii de a purta dialoguri generale de idei în jurul celor mai importante concepte : fiecare se închide în specialitatea sa. Elisabeta Stănciulescu ne oferă o soluţie pentru evitarea acestei derive : menţinîndu-se în cîmpul specialităţii, reuşeşte să trateze problemele utilizînd concepte de interes general. Şi reuşeşte cu brio, reconsiderînd domeniul sociologiei educaţiei plecînd de la problematica producerii sinelui. Rezultă de aici o perspectivă nouă sub numeroase aspecte. Ceea ce constituie semnul cel mai clar al unei cercetări reuşite. Rezultatele obţinute sînt de importanţă internaţională.

În sfîrşit, ultimul aspect care merită remarcat, dar nu cel mai puţin important : această capacitate de sinteză creatoare [*vivante*] care face problematizarea să înainteze este asociată cu o mînuire foarte originală şi inventivă a anchetei de teren. Elisabeta Stănciulescu utilizează materialul de anchetă ca şi teoriile : ştie să găsească aspectele proeminente care se integrează perfect într-o explicaţie de ansamblu şi fac să avanseze cunoaşterea socialului. Şi în acest

1. Avîndu-şi originea într-o burghezie braziliană care, din cauza conflictelor politice interne, a fost obligată la un refugiu prelungit, Angela Xavier de Brito s-a stabilit la Paris, unde a susţinut (la Sorbona) o teză de doctorat consacrată „carierei" şcolare a tinerilor brazilieni aflaţi la studii în Franţa. Ulterior, ca sociolog al educaţiei, ea continuă cercetarea pe acest teren, străduindu-se totodată să facă (re)cunoscută în Europa sociologia braziliană şi să contribuie la dezvoltarea ei (prin studii, seminarii ştiinţifice, suport ştiinţific şi moral acordat colegilor „de acasă"). Simultan, întreprinde cercetări într-o serie de şcoli franceze, dezvoltînd o metodă de cercetare bazată pe observaţia de tip etnologic, ce utilizează filmul ca suport pentru culegerea/stocarea datelor empirice [n.n., E.S.].

domeniu, riscul dispersiei pur descriptive este depăşit, graţie inteligenţei explicative şi măiestriei generale în construcţia obiectului sociologic.

Jean-Claude Kaufmann[1]
Cercetător ştiinţific, doctor în sociologie
C.N.R.S. – Université „René Descartes"-Paris V-Sorbonne

*

Îmi face plăcere să mă pronunţ asupra lucrării Elisabetei Stănciulescu, care mi-a trezit interesul prin originalitatea, oportunitatea şi profunzimea ei.

Originalitatea mai întîi. Caracterul sintetic al problematicii construite apropie dimensiunea istorică, analizată cu mare fineţe, a evoluţiei educaţiei familiale în România, transformările concomitente ale structurilor familiale şi urbanizării, strategiile familiale în raport cu evoluţiile şcolare şi cadrul instituţional. Datorită luării în consideraţie a factorilor societali, această analiză depăşeşte de departe cercetările curente din sociologia educaţiei şi din sociologia familiei întreprinse în ţările europene sau în America, cercetări care, foarte adesea, nu ies din limitele unui cîmp disciplinar sau tematic.

Pe de altă parte, deosebita erudiţie a autoarei îi permite să pătrundă în profunzimile lucrărilor anterioare care au legătură cu subiectul – indiferent că este vorba despre lucrări istorice (cum sînt acelea ale lui Ariès), sociologice (Durkheim, Weber, Bourdieu ş. a.), filosofice (Schütz) – şi, bineînţeles, în corpusul lucrărilor româneşti, ceea ce o incită să relativizeze anumite luări de poziţie clasice în sociologia educaţiei sau în sociologia familiei, cum ar fi egalizarea şanselor prin realizarea unui sistem şcolar performant, ori posibilitatea părinţilor de a exercita o influenţă determinantă pentru viitorul copiilor lor. Este puternic reliefat rolul copilului ca actor al propriei deveniri, dar mai mult chiar ponderea „înrădăcinării" sociale a familiilor.

Pe această bază, conceptul de strategie educativă a familiei, ca şi acela de politică educativă a statului sînt serios reconsiderate. Introducerea noţiunii *„structură a vieţii cotidiene"* care obligă sau stimulează familiile la un *„bricolaj practic de obiecte societale"*, în timp ce şcoala tinde să-i normalizeze şi selecţioneze pe elevi potrivit intereselor specifice ale statului şi instituţiilor sale, pune în evidenţă atît limitele capacităţilor reale de mobilizare ale părinţilor

1. Jean-Claude Kaufmann este (re)cunoscut ca unul dintre cei mai productivi şi originali sociologi de expresie franceză ai familiei. În ultimii ani, valorifică experienţa „de teren" în originale reflecţii teoretice, epistemologice şi metodologice. Lucrări publicate: *La Vie HLM, usages et conflits*, Les Éditions Ouvrières, 1983; *La Chaleur du foyer*, Méridiens-Klincksieck, 1988; *La Vie ordinaire*, Greco, 1989; *La Trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Nathan, 1992 şi Pocket, 1997; *Sociologie du couple*, PUF, 1993; *Corps de femmes, regards d'homme. Sociologie des seins nus*, Nathan, 1995; *Faire ou faire-faire ? Famille et services* (ed.), Presses Universitaires de Rennes, 1996; *L'Entretien compréhensif*, Nathan, 1996; *Le Coeur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*, Nathan, 1997. Unele dintre acestea (în special *La Trame...* şi *Corps...*) s-au bucurat de o largă popularitate, fiind intens mediatizate şi în curs de traducere în mai multe limbi. *L'Entretien compréhensif* urmează a fi publicată în traducere românească la Editura Polirom, Iaşi [n.n., E.S.].

(care, pe deasupra, sînt obligaţi să ia în seamă şi tendinţele copiilor), cît şi limitele structurilor şcolare care generează adesea la elevi mai degrabă pasivitate şi respingere a cunoştinţelor inculcate decît o promovare reală.

De fapt, problema centrală a lucrării Elisabetei Stănciulescu este următoarea: ce înseamnă la drept vorbind *a creşte* un copil, în toate sensurile termenului „a creşte"? A parcurge diferite stadii de dezvoltare, a se înscrie într-o continuitate socială, a urca pe scara cunoaşterii...? Merită subliniată oportunitatea acestei întrebări, nu numai într-o ţară în reconstrucţie ca România, care trebuie să-şi regîndească [*réinventer*] viitorul, ci în toate ţările, chiar în cele mai dezvoltate, unde – în faţa eşecului sistemului şcolar în pregătirea tinerilor pentru viaţa profesională şi civică, în faţa violenţei urbane sau a diferitelor forme de evaziune, între care delincvenţa – revine în forţă chemarea adresată părinţilor la a se dovedi „responsabili" *vis-à-vis* de educaţia copiilor lor; ca şi cum aceştia ar putea, prin simplă bunăvoinţă, să dezvolte o strategie pe deplin eficace sau ca şi cum ambientul societal mai mult sau mai puţin degradat şi oprimant ar fi determinat de această bunăvoinţă.

Este limpede că valoarea mare a rezultatelor care ne sînt transmise prin această lucrare nu decurge numai din calităţile proprii sociologului talentat care este autoarea sa: fineţe în analiză, bogăţie a sintezelor, aprehensiune a resurselor conceptuale furnizate de cercetările anterioare. Ea decurge, de asemenea, din faptul că, departe de speculaţiile care se limitează numai la un demers teoretic, autoarea şi-a alimentat cunoaşterea faptelor sociale din studii de teren, în miezul realităţii cotidiene a familiilor şi instituţiilor, singura cale pentru evitarea *„superficialităţii şi diletantismului"* pe care le denunţa cu îndreptăţire Dimitrie Gusti. Acest vibrant apel la cercetare, singurul mijloc de a fundamenta o pedagogie solidă şi eficace, trebuie auzit. Şi sîntem obligaţi să subliniem că, de acum înainte, această lucrare pasionantă şi fecundă a Elisabetei Stănciulescu poate constitui un „avanpost" [*une avancée*] pentru toţi cercetătorii şi responsabilii pedagogiei familiei şi şcolare, oricare ar fi ţara lor de apartenenţă şi stadiul cercetărilor lor. Nu putem decît să dorim ca această lucrare să fie larg difuzată.

Agnès Pitrou[1]
Conducător de cercetări [directeur de recherche],
doctor în sociologie
LEST-C.N.R.S. Aix-En-Provence (Franţa)

*

În ansamblul ei, cercetarea prezentată merită a fi salutată ca o contribuţie originală la cunoaşterea proceselor educative văzute din perspectiva familiilor, iar aceasta nu numai în raport cu cercetările româneşti, ci şi în raport cu cercetările internaţionale asupra problemei.

1. Domeniile de expertiză ale lui Agnès Pitrou sînt, în principal, sociologia familiei şi politicile familiale. Este autoare a numeroase studii în aceste domenii, dintre care cele mai frecvent citate sînt: *Vivre sans famille ? Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Éd. Privat, 1978 (a doua ediţie revăzută 1992); *Trajectoires professionnelles et stratégies familiales* Aix-En-Provence, LEST-CNRS, 1983 (în colaborare); *Les politiques familiales. Approches sociologiques*, Paris, Syros, 1994 [n.n., E.S.].

Într-adevăr, sinteza din prima parte a tezei prezintă un bilanț critic al cercetărilor teoretice internaționale care au ca obiect procesele educative familiale, implicîndu-i atît pe părinți, cît și pe copii. Autoarea ia ca punct de plecare cercetările marilor sociologi, de la cei mai vechi pînă la contemporani (Durkheim, Mead, Parsons, Schütz, Berger și Luckmann, Goffman, Garfinkel, Cicourel, Bourdieu), pentru a trata apoi, într-o a doua parte a lucrării, cîmpul specific al strategiilor familiale: și de această dată, o largă trecere în revistă a orientărilor teoretice îi permite să dezvolte o analiză critică foarte pertinentă a conceptelor și să sesizeze evoluția modurilor de socializare familială asociate noilor construcții identitare. În plus, autoarea este în măsură să propună concepte originale legate de mobilizarea și valorificarea „resurselor" parentale, ca, de pildă, *„capitaluri negative"*, *„capitaluri apropriate"*, *„capitaluri selective"*. Datorită acestei cunoașteri în același timp ample, riguroase și documentate a lucrărilor internaționale, autoarea se plasează în miezul proceselor de reînnoire a cercetărilor în domeniu și al dezbaterilor științifice în curs.

În ceea ce privește cea de-a treia parte, trebuie să salutăm interesul pe care îl prezintă opțiunile metodologice aplicate la situația românească. Invocînd un anume pluralism, autoarea a utilizat mai întîi o metodă istorică și interpretativă pentru a exploata documente care merg de la începutul secolului al XVIII-lea pînă la mijlocul secolului XX. Apoi, au fost culese povestiri ale vieții cu privire la un eșantion de unități familiale. Opțiunea pentru metoda biografică o situează încă o dată pe autoare în miezul dezbaterilor științifice contemporane. Să remarcăm, în sfîrșit, bogăția exploatării tematice a acestor materiale, ce insistă asupra categoriilor de identificare și de diferențiere la care se raportează părinții și copiii în acțiunile lor. [...] În plus, limba utilizată este clară, fără jargon [științific] abuziv și cu destul de frecvente inovații de expresie absolut judicioase (de exemplu: *„bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate"*, *„rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile"* etc.). Cititorul are, așadar, plăcerea de a citi un text științific de foarte bună calitate, care nu cedează în fața modei unui vocabular dificil.

Pertinența considerațiilor teoretice și validitatea parcursului anchetei dovedesc că Elisabeta Stănciulescu este un sociolog de o calitate remarcabilă, fiind deja recunoscută ca atare în străinătate, de exemplu în Franța [...].

Eric Plaisance[1]
Profesor universitar, doctor în Litere și Științe Umane
Université „René Descartes"-Paris V
Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne
(Membru al comisiei de doctorat)

1. Domeniul de expertiză al lui Eric Plaisance este sociologia educației. A publicat și coordonat numeroase lucrări în domeniu, între care: *Les Mauvais élèves*, Paris, PUF, 1970 (în colaborare; reeditată în 1973 și tradusă în spaniolă și portugheză); *La Dyslexie en question*, Paris, Armand Colin, 1972 (în colaborare; tradusă în spaniolă în 1977); *L'École maternelle aujourd'hui*, Paris, Fernand Nathan, 1977; *L'Échec scolaire: nouveau débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985 (coord.; reeditată 1989); *L'Enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986; *Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993 (coord. în colaborare); *Les Sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1993 (în colaborare); *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris PUF, 1996. În afara poziției didactice, a ocupat de-a lungul timpului diferite poziții de

*

În ciuda unui subiect la prima vedere extrem de familiar şi oarecum banalizat, mai ales în trecut, printr-o frecventă evocare, lucrarea Elisabetei Stănciulescu reuşeşte – o spunem de la început – să iasă din tiparele obişnuite. Ea nu este nici un discurs convenţional despre importanţa acestui mediu în formarea personalităţii umane, nici o pledoarie în favoarea sporirii rolului său educativ în actuala conjunctură şi, cu atît mai puţin, un repertoriu de soluţii gata făcute pentru rezolvarea problemelor – nu puţine şi nu simple – cu care se confruntă familia în societatea contemporană. Este, în schimb, un studiu ştiinţific, întreprins în respectul riguros al tuturor regulilor genului, care – după cum însăşi autoarea o declară – urmăreşte să scoată problema educaţiei familiale din domeniul determinismelor conjuncturale şi al ideologicului – unde s-a aflat atîta vreme –, restituindu-i demnitatea ca subiect de cercetare. Ni se pare inutil să mai precizăm că reuşita este, din acest unghi, totală.

Fără a mai reface în amănunt parcursul pe care l-a urmat explorarea întreprinsă de autoare – uşor de reconstituit, de altfel, de oricine citeşte lucrarea, fie în întregime, fie doar în rezumat – nu putem totuşi să nu observăm, ca un element, din punctul nostru de vedere deosebit de important, *metoda* care a orientat această explorare. Asociind temeiurilor teoretice şi epistemologice ale subiectului cercetat un demers de ordin istoric, menit a reconstitui, în linii generale, modul cum s-au raportat, de-a lungul timpului, anumite categorii de familii româneşti la problema educaţiei, Elisabeta Stănciulescu reînnoadă cu o tendinţă a cercetărilor autohtone care, fără a fi fost niciodată ignorată, nu se bucură, totuşi, din cîte ne putem da *noi* seama, de un acord foarte larg printre specialiştii genului (nu mai spunem că nici printre istorici sugestiile – uneori atît de fecunde – ale sociologiei nu au trezit, din nefericire, interesul pe care l-ar fi meritat, cercetătorii trecutului continuînd, astfel, a fi lipsiţi de un orizont teoretic capabil de a le orienta cu folos investigaţiile empirice). Dorim – o declarăm solemn – să salutăm această iniţiativă.

Fireşte că, pentru acela care, istoric fiind, citeşte lucrarea, felul în care autoarea operează uneori cu noţiunile, delimitările cronologice şi anumite generalizări nu este întotdeauna mai presus de obiecţii (despre un istoric utilizînd instrumentele conceptuale şi tehnicile de anchetă ale sociologiei s-ar putea spune, negreşit, acelaşi lucru). Ceea ce contează, însă, nu sînt aceste detalii, cît – ni se pare – semnificaţia simbolică a unei asocieri ca aceea pe care – repetăm – o elogiem cu toată căldura. Într-o epocă marcată de o specializare din ce în ce mai accentuată şi de un izolaţionism travestit în cult al specificităţii, Elisabeta Stănciulescu pledează convingător pentru reabilitarea dialogului interdisciplinar şi solidaritatea între formele înrudite de cunoaştere, cu convingerea – pe care o împărtăşim întru totul – că ele nu şi-au pierdut valoarea de factori dinamizatori ai progresului în ştiinţă.

Alexandru-Florin Platon
Conferenţiar universitar, doctor în istorie
Universitatea „Al. I. Cuza" Iaşi

---

conducere, fiind în momentul elaborării acestei evaluări director al CERLIS (Centre de Recherche sur les Liens Sociaux) – Paris V/CNRS şi preşedintele Consiliului Ştiinţific al Facultăţii de Ştiinţe Umane şi Sociale din cadrul Universităţii „René Descartes" – Paris V (Sorbonne) [n.n., E.S.].

*

În prefața la primul volum, apreciam că Elisabeta Stănciulescu se consacră, ca unul dintre cei mai avizați cercetători din generația sa în dificilul cîmp al istoriei, doctrinelor sociologice, adică acolo unde efectiv personalitățile adevărate sînt extrem de puține (și nu doar la noi). Lectura celei de-a doua cărți mi-a confirmat aprecierile inițiale, de această dată fiind puternic impresionat de capacitatea de sinteză a autoarei, de abilitatea cu care a adunat în mod foarte coerent firele încîlcite ale lucrărilor atît de diverse din domeniul sociologiei educației familiale. Am început astfel să înțeleg mai bine că ceea ce va urma, cu referințe concrete la situația din România, are în spate un teren bine consolidat, o platformă teoretică și un volum de informații generale care constituie o premisă ce aproape automat trebuia să conducă la un rezultat remarcabil. Și acest rezultat l-am descoperit lecturînd ultima secțiune a lucrării [...].

[...]

Lucrul cel mai important, pe care oricine evaluează cu onestitate și cu bună credință lucrarea Elisabetei Stănciulescu trebuie să-l recunoască, este acela că autoarea a realizat exact ceea ce și-a propus, adică *să elaboreze un studiu de natură științifică (mai exact, sociologică) asupra educației familiale*. Scrie în *Introducere* că lucrarea încearcă *„să scoată studiul educației familiale din domeniul determinismelor conjuncturale, al ideologicului, al discursului formulat în termenii lui* trebuie să *și să evidențieze demnitatea legitimă de obiect al cercetării științifice a proceselor educative care au ca suport familia"* [p. 19]. Or, această încercare a fost încununată de succes. Problema nu e simplă și nici ușor de realizat. Printre sociologiile de ramură, cea a educației are o situație deosebită pentru că se raportează la o *știință particulară* (pedagogia sau, după o mai nouă și mai distinsă denumire, științele educației) *avînd un preponderent caracter normativ, și nu unul nomotetic*. Ea, pedagogia, analizează și propune tehnici de educație, și de aici acel frecvent apel la „trebuie să". Din contactul celor două discipline, sociologia educației iese nu de puține ori contaminată de acest limbaj, repet, legitim pentru o știință cu caracter normativ chemată să ofere reguli pentru educație, dar cu totul ilegitim pentru una de natura sociologiei.

Acordul meu cu părerile autoarei începe, însă, să nu mai fie deplin în momentul în care sînt absolutizate virtuțile metodelor calitativ-interpretative, considerîndu-se că analizele efectuate *„pun sub semnul întrebării pertinența tehnicilor cantitative (...) în cercetarea fenomenului* (studiat în lucrare, n.n.)"[1]. [...]

Este singura observație cu adevărat critică pe care o fac la adresa lucrării, mai exact la partea a treia a ei. Și o fac pentru că sînt convins că o îmbinare a metodelor calitative cu cele cantitative (care nu se reduc nici la sondajele de opinie și nici la tehnicile de măsurare a atitudinilor sau a altor aspecte opinionale ori de comportament) ar conferi o plusvaloare indiscutabilă concluziilor factuale ale investigației. [...] Și, în fine, o mai fac pentru că valoarea lucrării îmi permite să o fac; nu am nici o teamă că, oricîte critici îi vor fi aduse, lucrarea are suficiente elemente solide pentru a se susține și a nu se clătina.

---

1. Cititorul nu va regăsi în textul cărții fragmentul citat aici: el conținea o ambiguitate (foarte probabil, textul mai conține multe altele) care, într-adevăr, putea fi interpretată și în sensul unui reducționism metodologic. Și întrucît concepția profundă a acestui studiu refuză din principiu orice reducționism, fragmentul în cauză a fost reformulat în urma acestei observații critice, pentru care îi adresez mulțumiri autorului ei [n.n., E.S.].

Mai mult, îndrăznesc să afirm, fără teama de a greşi, că este cea mai solid elaborată lucrare de doctorat din sociologia românească ce mi-a trecut prin mînă şi că Elisabeta Stănciulescu a atins o maturitate profesională demnă de cele mai înalte poziţii didactice în învăţămîntul superior [...].

Traian Rotariu
Profesor universitar, doctor în sociologie
(al Universităţii Paris V-Sorbonne)
Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca
(Membru al comisiei de doctorat)

* * *

Cu siguranţă că această formulă neobişnuită de a prefaţa o carte îi va surprinde pe mulţi. Şi poate că nu puţini vor fi aceia care o vor considera lipsită de modestie, chiar indecentă; unii pot suspecta bine cunoscutele „aranjamente" oculte. Cu toţii sînt rugaţi să observe că nu autoarea este aceea care vorbeşte aici şi că singurul fapt pentru care se face „vinovată" este acela de a fi riscat să supună cîteva texte proprii judecăţii unor specialişti reputaţi – a căror notorietate pentru contribuţiile lor ştiinţifice (şi pentru exigenţă, în cazul celor mai mulţi) şi al căror număr exclud orice idee de „aranjament" –, iar apoi de a fi adunat cu anticipaţie într-o prefaţă ceea ce, în mod obişnuit, apare ici şi colo, ulterior, sub formă de recenzii. În plus, sînt invitaţi să nu se grăbească a judeca omul înainte de a judeca situaţia.

La noi, dictonul „nimeni nu e profet în ţara lui" pare să fie mai adevărat decît oriunde aiurea. Probabil că trebuie să vii de pe alte meleaguri, sau să pleci acolo, sau să practici o cultură fie suficient de spectaculoasă (cochetînd cu metafizica, cu „paranormalul", cu misticismul, cu critica agresivă a puterii), fie foarte obedientă, şi, în orice caz, să te fi născut bărbat, pentru a ţi se (re)cunoaşte un dram de performanţă. Ca român obişnuit care, rămas la el acasă, se străduieşte să evite în egală măsură diferitele modalităţi ale spectacolului intelectual şi pe acelea ale clientelismului cultural sau/şi instituţional – şi o dată în plus ca femeie –, nu poţi să fii decît modest(ă). Intelectual şi moral.

Să aştepţi „cuminte", „cu bun-simţ", „la locul tău" ca alţii să-ţi observe şi să-ţi consacre meritele.

Să acumulezi, socotind atent, un număr convingător de ani pe aceeaşi treaptă şi cît mai multe titluri risipite prin reviste şi edituri.

Să te supui dictaturii practice a traseului necesar, acelaşi – treaptă cu treaptă – pentru toţi. Pentru că normele legale, care admit – ba chiar prevăd – alternative şi salturi, se pierd printre regulamentele şi deliberările multiplelor „comisii" şi „consilii", fiind traduse în practica evaluării „individuale" prin codul general: „Nu eşti tu mai deştept decît ceilalţi!" şi „Oricum, nu sînt bani pentru salarii!".

Să împlineşti o vîrstă respectabilă (şi economică, din perspectiva acelora care plătesc salariile). Intrînd – eventual – pe panta descendentă a capacităţilor de inovaţie/performanţă: pentru că „arhitecţii" sistemului vor să îl reformeze prin însăşi negaţia reformei, răsplătind trecutul de acumulări cuminţi, iar nu stimulînd viitorul unui potenţial creativ. Argumentele? Primul e sigur, verificabil, greu contestabil; cel de-al doilea comportă riscuri şi contestaţii. Ceea ce vorbeşte de la sine: de vreme ce sîntem incapabili să justificăm convingător o evaluare altfel decît prin criterii mecanice sau autoritare, înseamnă că valorile evaluate sînt ele însele problematice: fie nedefinite, fie lipsite de transparenţă, fie şi una şi cealaltă. Ca

și „comunitatea" din cîmpul în cauză: fie imatură și lipsită de unitate și, în consecință, de valori clare și împărtășite, fie oligarhică și clientelară, fie ambele.

Iar între timp, frumoasa morală a modestiei contribuie la a face posibil ca performanțele „la locul lor" să se piardă laolaltă cu mediocritatea obedientă sau spectaculos-agresivă – dacă nu chiar în umbra popularității acesteia – în haina întoarsă pe dos și fără nuanțe de culoare a criteriilor de evaluare dominate de logica „impecabilă" a numărului și a traseului prestabilit și unic. Și servește bine puterii – individuale sau colective – care, în spatele autorității numărului infailibil și a principiilor egalitariste, poate proclama și consacra comod judecăți și ierarhii arbitrare, transformînd destul de frecvent limitele – niciodată sau rareori asumate – ale propriei competențe în etalon universal și constrîngerile istorico-biografice ale propriului traseu în model necesar. Ce importanță are că, fără a fi neapărat cu totul lipsită de slăbiciuni sau cu totul excepțională, prestația științifică și didactică a unui subaltern poate fi *practic* absolut comparabilă calitativ cu aceea a multora dintre ocupanții pozițiilor superioare? *Ideologic*, i se pronunță *a priori* sentința de lipsă de experiență și de competență comparativ inferioară, fără nici un drept de recurs. Numărul și așteptarea, care conservă ierarhiile și puterea vîrstei, sînt zeii cărora trebuie să li se închine tăcut fiecare, pentru că acela care nu o face riscă să fie anatemizat, ori excomunicat pentru blasfemie (de fapt, pentru o crimă de lezmajestate). Se pare că istoria frustrărilor relative *trebuie* să se repete. Probabil că numai astfel poate fi vindecată memoria bolnavă.

Este foarte posibil ca această carte – ca atîtea altele – să fie observată cel mult în treacăt. Este tot atît de posibil ca ea să devină obiect al criticilor. Unele pe deplin îndreptățite: produs al muncii unui om și etapă într-o evoluție intelectuală/științifică, ea este supusă implacabil greșelii și conține încă destule ambiguități și lacune. Altele, însă, bazate exclusiv pe obișnuita practică a lui „m-am uitat peste" și, în consecință, neclare, insinuate mai mult decît explicitate, dar suficiente pentru a crea „atmosferă": dacă, oricum, numărul, obediența sau/și spectacolul mai mult sau mai puțin agresiv, rezidența occidentală, ori – mai ales – sexul masculin ale autorului, dacă, așadar, mai ales criteriile din afara cîmpului științific propriu-zis decid valoarea (ceea ce aduce din nou în discuție maturitatea acestui cîmp), de ce să mai aprofundăm un conținut mai mult sau mai puțin solicitant cînd avem atîtea altele de făcut?

Evaluările de mai sus sînt făcute publice tocmai ca reacție împotriva valului de criterii și judecăți exterioare conținuturilor științifice profunde și a valului de formalism care înecă cîmpul nostru intelectual, concentrat în cea mai mare parte în universități și institute de cercetări. Foarte probabil, o atare reacție nu este reprezentativă pentru media populației din acest cîmp. Dar, cu siguranță, ea nu exprimă nici o situație și nici o percepție singulare. De aceea, într-o epocă de căutări și reașezări în domeniu, cu cît vor fi mai multe tentativele de acest gen, cu atît vom avea – cred, sper – mai multe șanse să cîntărim cu măsuri mai potrivite și să statornicim valorile. Cititorul tentat „a se uita peste" și a critica nedefinit sau limitîndu-se la detalii de suprafață (un termen nu tocmai bine ales, o propoziție nu foarte clar formulată etc.) – eventual prin contaminare „de sus" sau/și pe orizontală – va fi pus în fața unei alternative. Care – dacă nu va fi refuzată brutal după primele rînduri, din spaima de a nu pierde niște „idoli" – ar trebui să-l incite la a aprofunda conținutul în integralitatea sa: nu frază cu frază, nu detaliu cu detaliu, ci atent la articulațiile care fac din el o construcție amplă și unitară. Și, poate – de ce nu? –, după ce a admis că, dincolo de nivelul aspirațiilor și de complexele începătorului, perfecțiunea nu este un atribut posibil al vreunei producții umane, chiar să recunoască dramul de performanță care contrazice logica uniformizantă a numărului sacrosanct și a traiectoriilor invariabile.

Elisabeta Stănciulescu

„Aşadar, înainte de a purcede la cultivarea poporului, poporul trebuie cunoscut."

Dimitrie Gusti

INTRODUCERE

Foarte mulţi dintre aceia care citesc, la noi, un titlu care trimite la raporturile familiilor cu educaţia aşteaptă un discurs descriptiv (foarte probabil critic) despre frecvent invocaţii „şapte ani de acasă", o pledoarie pentru „creşterea funcţiei educative a familiei" în conjuncturile particulare ale societăţii româneşti actuale şi un model de intervenţie socială în direcţia stimulării responsabilităţii şi competenţelor parentale în acest sens. La nivelul „bunului-simţ" al categoriilor şcolarizate, familia este mai întîi culpabilizată în calitate de principală responsabilă pentru multe din relele sociale (devianţă infantilă, delincvenţă juvenilă, violenţă ş.a.m.d.), iar apoi învestită cu însuşirea miraculoasă de a le putea diminua, dacă nu elimina. Se crede că este suficient ca părinţii să fie convinşi – sau obligaţi – să-şi îndeplinească cu mai mult simţ al moralităţii sau măcar al răspunderii civice obligaţiile ce le revin şi instruiţi pentru aceasta, iar un discurs despre educaţia familială îşi satisface auditoriul/cititorii, dacă spune ce şi cum ar trebui să facă familiile şi guvernanţii în această direcţie. Şi cum astfel de discursuri se produc de foarte multă vreme fără nici un rezultat mulţumitor, nimeni nu le mai acordă un credit prea mare.

Un astfel de discurs este exact ceea ce refuză să fie lucrarea de faţă. Cu riscul de a înşela aşteptările celor mai mulţi, ea încearcă, dimpotrivă, să scoată studiul educaţiei familiale din domeniul determinismelor conjuncturale, al ideologicului, al discursului formulat în termenii lui „trebuie să", şi să evidenţieze demnitatea legitimă de obiect al cercetării ştiinţifice a proceselor educative care au ca suport familia. Pentru că, *înainte de a putea spera la rezolvarea problemelor practice existente în acest sector al vieţii sociale, este obligatoriu să rezolvăm o serie de probleme teoretice ale cercetării lui.* Ceea ce revine la a spune că primul obiectiv general al studiului de faţă este teoretic: a trasa principalele repere ale cunoaşterii *ştiinţifice*, în speţă *sociologice*, a raporturilor familiilor cu educaţia, delimitînd clar acest tip de cunoaştere de cunoaşterea comună (bunul-simţ), de discursul ideologic, de reflecţia filosofică, de gîndirea pedagogică, precum şi de intervenţia socio-educativă. Abia apoi el se vrea un studiu *sociologic* cu privire la raporturile familiilor româneşti cu educaţia.

Orientat de acest obiectiv general, traseul cercetării avansează progresiv în trei timpi (părţi), de la (1) fundamentele teoretico-epistemologice la reinterogarea lor prin (2) sinteza rezultatelor anchetelor empirice vest-europene, nord-americane şi româneşti şi (3) printr-o anchetă calitativă de explorare avînd ca obiect raporturile familiilor româneşti mijlocii postbelice cu educaţia.

1. Opţiuni teoretico-epistemologice

Propunîndu-şi ca obiectiv principal conturarea cadrelor conceptual-teoretice şi epistemologice de analiză a raporturilor familiilor cu educaţia, prima parte a studiului [publicată în Stănciulescu, 1996a] prezintă concluziile unei lecturi simultan analitice şi sintetice a unora dintre principalele teorii explicative ale socialului: funcţionalism (Durkheim, Parsons), interacţionism simbolic (Mead), fenomenologie (Schütz, Berger, Luckmann), modelul dramaturgic (Goffman), etnometodologie (Garfinkel) şi sociologie cognitivă (Cicourel), structuralismul constructivist (Bourdieu). Precizam la vremea respectivă că, deşi opţiunea pentru orientări şi autori este inevitabil subiectivă, ea răspunde unor criterii de pertinenţă în raport cu obiectivele propuse: (1) eterogenitatea „eşantionului" (se acoperă un evantai larg de orientări teoretice, un spaţiu ştiinţific cuprinzător – european şi american – şi un interval temporal de aproape un secol, care coincid practic cu spaţiul şi timpul construcţiei sociologiei ştiinţifice); (2) reprezentativitatea autorului pentru orientarea respectivă; (3) vocaţia sintetică a teoriei elaborate (toate teoriile prezentate sînt, în intenţia autorilor lor, încercări de a valorifica teoriile anterioare într-o sinteză care să le depăşească limitele).

Interpretarea teoriilor menţionate ne conduce către o redefinire a educaţiei ca *proces neîntrerupt de (auto)construcţie a sinelui* (înţeles ca unitate tensionată a unei componente care îl exprimă pe individul mijlociu al grupului şi a altei componente care îl deosebeşte pe subiect de „media" grupului, respectiv ca unitate tensionată a „conştiinţei"[1] de Celălalt colectiv şi „conştiinţei" de sine), *constînd în procese corelative de (auto)identificare şi (auto)diferenţiere progresive şi selective cu Celălalt individual şi colectiv în experienţa cotidiană* intersubiectivă, culturală, structurală şi evolutivă, independent de mecanismele şi de formele de activitate prin care se înfăptuieşte această (auto)construcţie.

Noţiunea pedagogică „clasică" *educaţie* – ale cărei principale note de conţinut se referă la formele şi mijloacele organizate, sistematice, „mai mult sau mai puţin instituţionalizate" prin care societatea/statul naţional *intervine* în evoluţia psiho-socială a individului –, cu alte cuvinte noţiunea clasică de *intervenţie educativă* devine o specie particulară a conceptului de construcţie a sinelui.

De asemenea, noţiunea durkheimiană de *socializare* – înţeleasă ca proces de creare a individului mijlociu, generic al grupului, prin *transmiterea intergenerațională* şi *interiorizarea* cvasi-mecanică a unui sistem de valori-norme-reguli, altfel spus prin *identificarea* cu un model – devine şi ea o specie particulară a conceptului de construcţie a sinelui.

Prin definiţia formulată mai sus, regăsim sensul simmelian al termenului „socializare": a intra în legătură socială. Educaţia (construcţia sinelui) este înţeleasă aici ca *ansamblul dinamic al legăturilor sociale (instituţionale, morale, faţă în faţă etc.) prin care sînt modelate şi remodelate progresiv structurile subiective care îl fac pe individ*

1. Termenul este pus între ghilimele pentru a semnala faptul că nu trebuie interpretat în sensul restrîns care trimite la nivelul *conştient* al activităţii psihice, ci în sensul larg care exprimă ideea de *reflexivitate* a oricărei acţiuni umane.

capabil să iniţieze şi să cultive la rîndul său, în calitate de personalitate autonomă, legături sociale variate.

Construcţia sinelui implică, evident, *învăţare*. Aparent, sferele acestor două noţiuni se suprapun. Totuşi, între ele există deosebiri de perspectivă, de accent: cea dintîi exprimă evoluţiile raportului dintre individ şi colectivitate (perspectiva sociologică); cea de-a doua trimite prioritar la transformările care au loc în subiect (perspectiva psihologică). Interferenţa perspectivelor face ca orice proces de construcţie a sinelui să fie unul de construcţie a *identităţii psiho-sociale* a membrilor societăţii.

Prin analiza/sinteza teoriilor menţionate este argumentată ipoteza că elaborarea unei teorii explicative a socialului este indisociabilă de elaborarea unei teorii a acţiunii educative, incluzînd aici şi educaţia familială; construcţia obiectului însuşi al sociologiei ca ştiinţă este de neconceput fără luarea în consideraţie a proceselor de construcţie a sinelui. În consecinţă, poziţia marginală a sociologiei educaţiei în sistemul ştiinţelor sociale şi disciplinelor de învăţămînt trebuie revizuită: ea nu mai poate fi redusă astăzi la cunoaştere cu privire la un cîmp relativ autonom (cîmpul şcolar) al spaţiului social şi cu atît mai puţin la un capitol al pedagogiei, aşa cum se întîmplă încă în ştiinţa şi învăţămîntul româneşti; ea este *cunoaştere cu privire la principiul însuşi de constituire a socialului ca realitate ontică şi ca obiect al ştiinţei*.

Titlul primei părţi a studiului – *Producerea sinelui şi construcţia sociologiei* – exprimă o opţiune epistemologică pentru o sociologie înţeleasă ca produs şi, totodată, ca activitate (proces) de producere continuă; producerea sinelui şi construcţia sociologiei aparţin aceluiaşi ordin al realităţii, al acţiunii desfăşurate de actori obişnuiţi care, în experienţa lor cotidiană – culturală, intersubiectivă, structurală, evolutivă –, produc, prelucrează, comunică, obiectivează semnificaţii, producînd în acest fel structuri ale experienţei şi instituţii sociale.

*

În continuarea efortului de conturare a cadrelor teoretice, epistemologice şi metodologice ale cercetării raporturilor familiilor cu educaţia, etapa a doua a cercetării [ale cărei rezultate au fost publicate în Stănciulescu, 1997] procedează la o sinteză amplă – absentă pînă acum în spaţiul sociologiei româneşti – a studiilor empirice vest-europene şi nord-americane ale ultimelor decenii cu privire la procesele educative ai căror actori principali sînt părinţii şi copiii.

Sînt trecute în revistă multiplele accepţiuni pe care le-a dobîndit în ştiinţa contemporană conceptul *educaţie familială*, reţinînd pentru nevoile prezente numai accepţiunea restrînsă – care constituie, în stadiul actual al cunoaşterii, şi accepţiunea principală –, aceea care vizează *ansamblul dinamic al legăturilor sociale pe care le experimentează copilul în şi prin familia sa de origine*, cu alte cuvinte procesul de (auto)identificare şi (auto)diferenţiere a copiilor în raporturile lor cu părinţii, cu fraţii/surorile, precum şi cu familia considerată ca unitate interacţională (în particular, ca unitate de viaţă cotidiană).

Pe de altă parte, procedînd la o analiză structurală şi ideologică a conceptului „clasic" *familie conjugală*, am arătat că el conţine ideea unei relaţii conjugale originare din care derivă în mod necesar o relaţie parentală şi pe aceea că apariţia izolată a celor două tipuri de relaţie este patologică. Conceptul astfel definit, operaţional la finele secolului

al XIX-lea și la începutul secolului XX, este astăzi generator de ambiguități teoretice și probleme sociale, întrucît „revoluția demografică" postbelică a multiplicat semnificativ numărul familiilor în care unul dintre cele două tipuri de relație apare fără celălalt, *normalizînd* vechile situații patologice. În aceste condiții, am considerat necesară o reconsiderare a sistemului conceptual după cum urmează: *familie conjugală* desemnează cuplul fără copii (relație conjugală prezentă, relație parentală absentă) – pentru care, în pofida creșterii frecvenței fenomenului, nu există încă un nume; *familie parentală* desemnează unitatea constituită din unul sau mai mulți copii și din părinți care nu (mai) formează un cuplu conjugal, dar care pot păstra o legătură mai mult sau mai puțin extinsă cu copilul (relație parentală prezentă, relație conjugală absentă); noțiunea *familie monoparentală* devine o specie a familiei parentale, iar în acest fel pot fi puse în evidență diversitatea situațiilor și transformările recente ale reglementărilor juridice și ale practicilor părinților care divorțează; *familie conjugal-parentală* desemnează cuplul cu copii (relație conjugală și relație parentală prezente). Evident, termenii propuși conservă numeroase limite, dar am considerat că ei exprimă mai bine realitățile contemporane decît aceia cu care operează la ora actuală cunoașterea științifică și instituțiile politico-administrative.

Așa cum notam în *Introducere*, întrebarea-cheie al cărei răspuns este căutat pe parcursul acestei a doua părți a studiului este următoarea: care este locul familiilor contemporane în ansamblul agenților educativi? Cu alte cuvinte, sînt părinții principalii responsabili/vinovați de evoluțiile psiho-sociale ale copiilor lor sau sînt, dimpotrivă, (auto)excluși de la acestea, grație expansiunii educației școlare? În ce măsură sînt justificate o serie de stereotipuri pe care cunoașterea comună, discursul politic și cel juridic, iar uneori chiar cel științific le proclamă ca adevăruri incontestabile: credința referitoare la atotputernicia mamei în construcția sinelui; rolul educativ natural, deci absolut indispensabil, al mamei și rolul secundar, aleatoriu, al tatălui; abandonul educativ al copiilor de vîrstă școlară; destinul greu – dacă nu imposibil – de evitat, de victime nevinovate și neputincioase, al copiilor născuți în afara unei legături legalizate (copiilor nelegitimi), al celor ai căror părinți divorțează (copiilor cu un singur părinte) și, eventual, se recăsătoresc (copiilor „vitregi"); vinovăția părinților care se separă și a părinților „vitregi"; lipsa de responsabilitate a taților divorțați; criza de autoritate în raporturile dintre părinți (tați) și copii; lipsa de responsabilitate a mamelor care aspiră la un alt tip de carieră (profesională, științifică, artistică, politică) în afara celei materne; rolul esențial al bunicilor în educație; idealizarea funcției educative a familiei tradiționale; etc.?

Sînt abordate subiecte legate de: structurile familiale contemporane și tipurile de interacțiune familială; finalitățile, conținuturile și stilurile educative ale familiilor contemporane; modul în care sînt astăzi distribuite rolurile parentale între membrii cuplului conjugal; modul în care se exercită aceste roluri în familiile (mono)parentale și în familiile compuse; interacțiunile familiilor cu ceilalți agenți ai educației (familia lărgită, grupul de egali, instituțiile școlare și reprezentanții lor, diferitele tipuri de specialiști, lucrătorii sociali); modul în care influențează familia reușita școlară și socială a copilului; rolul copilului în propria-i dezvoltare ș.a.

În finalul sintezei, putem conchide că rolul familiilor contemporane în construcția sinelui rămîne important și nu se reduce la socializarea primară, așa cum par să creadă

unii teoreticieni. Influenţa familiilor se exercită în interiorul unei reţele complexe de agenţi educativi şi nu se situează în mod necesar nici în sensul dorit de politicieni şi de specialiştii educaţiei, nici în acela pe care părinţii înşişi l-ar dori. Altfel spus, educaţia contemporană nu se lasă supusă nici unui monopol, nici aceluia al şcolii (statului), nici aceluia al familiilor.

Unele ipoteze explicative cu privire la strategiile educative ale familiilor pot fi găsite în paradigma transmiterii/reproducţiei/intervenţiei culturale şi sociale. Dimensiunea „clasică" a educaţiei familiale este aceea de *transmitere intergenerațională* în sens unic, dinspre părinţi – în calitate de agenţi investiţi de societate cu autoritatea de a transmite – către copii, a unui *sistem cultural* al cărui „nucleu dur" îl constituie fie un ansamblu de valori-norme-reguli, fie o „rezervă de cunoştinţe/semnificaţii disponibile", fie un set de „procedee interpretative" etc. şi pe care, invariabil, părinţii îl stăpînesc, iar copiii nu. Transmiterea culturală implică în mod necesar transmiterea unei *structuri sociale* determinate, exprimată în categoriile statutare sau/şi morale de (auto)identificare pe care poziţiile ocupate în spaţiul social sau/şi „cadrele" experienţei i le pun la îndemînă subiectului. *Finalitatea* procesului de transmitere este construirea progresivă în copil a unor „structuri de suprafaţă" (valori, norme, limbaj etc.) sau/şi „structuri de profunzime" („dispoziţii-necesităţi", „procedee interpretative", „habitusuri") care fac din el un membru al unei colectivităţi determinate (familie, etnie, clasă socială etc.) şi care, actualizate continuu în exerciţiul cotidian al rolurilor sociale, asigură *ordinea şi reproducţia culturală şi socială*. Această paradigmă nu poate însă explica nici reuşita copiilor proveniţi din familii „handicapate" economic, cultural sau relaţional şi nici eşecul relativ al copiilor proveniţi din familii bogate în „capitaluri" (resurse). Opţiunile teoretico-epistemologice şi studiile empirice mai recente invită la o repunere în discuţie a conceptului de transmitere intergenerațională şi a corelativelor sale; alte ipoteze au fost formulate.

Astfel, tot mai mulţi autori preferă analizele în termeni de *strategii educative*, insistînd asupra rolului de agenţi (activi) al părinţilor, care găsesc „portiţe de scăpare" din constrîngerile structurale. Conceptul „strategie" nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci este înţeles ca instrument teoretic (un „concept pe hîrtie") utilizat *ex-post* de cercetător pentru a pune în evidenţă caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acţiunii care are toate aparenţele unui demers raţional, conştient (în care actorii par să urmărească un scop, să îşi aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc.), fără ca logica acţiunii să fie în mod necesar una de acest tip; actorii (agenţii) acţionează sistematic, fără a elabora şi urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente. Conceptul „strategii educative ale familiilor" permite dezvăluirea finalităţilor, conţinuturilor (valori, atitudini, moduri de a gîndi şi moduri de a face etc.), metodelor ş.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinţi şi copii), în condiţiile în care educaţia familială se realizează, totuşi, preponderent ca pedagogie implicită. Vorbind despre strategii educative ale familiilor, sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, şi al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, „bun", „ideal"; expresii ca „modele educative" sau „moduri de socializare" nu exprimă altceva decît prezenţa unor clase de regularităţi pe care cercetătorul le pune în evidenţă observînd configuraţiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situaţii particulare.

Rămînînd în cadrele metaforei economice şi ale analizei strategice, o abordare în termeni de *mobilizare şi valorificare* a resurselor pare mai pertinentă pentru societăţile mobile actuale decît una realizată în termenii posesiei şi transmiterii. Ceea ce părinţii „doresc" şi „urmăresc" în strategiile lor educative nu este (sau este prea puţin) o simplă transmitere/reproducţie de „capitaluri", ci posibilitatea de a le plasa/investi cu maximum de profit (material, simbolic, psihologic) posibil într-o situaţie dată (întotdeauna alta). În acest context, am avansat următoarele concepte: (1) *capitaluri „negative"* – pentru a explica situaţia în care familiile fac din „handicapurile" lor resurse utilizabile cu profit în educaţia copiilor; de pildă, „demisia" parentală în raport cu şcoala poate avea pentru ei semnificaţia unei resurse (libertate de mişcare lăsată legăturii nemijlocite a copilului cu şcoala, acolo unde şi atunci cînd imixtiunea părintelui ar putea constitui mai degrabă un obstacol în calea reuşitei); aceste resurse au fost numite „negative" pentru că ele sînt definite prin absenţă, iar nu prin prezenţă; (2) *capitaluri apropriate* – pentru a explica situaţia în care familiile care nu posedă un capital – cărţi, limbaj, raport cu timpul şi cu spaţiul, valori etc. – pe care îl evaluează ca indispensabil pentru reuşită îl „împrumută" (apropriere) din negocierile cu alţi agenţi educativi (şcoală, bibliotecă, mass-media ş.a.); elementele apropriate (orare/programe cotidiene, limbaj, modalităţi de petrecere a timpului liber, de exemplu) sînt operaţionale atîta vreme cît sînt percepute ca resurse/capitaluri profitabile; în marea majoritate a cazurilor, ele funcţionează doar în raport cu reuşita şcolară/socială a copilului, aceasta însemnînd că apropierea este parţială şi temporară, chiar dacă elementele împrumutate pot influenţa ansamblul vieţii familiale; (3) *capitaluri selective* – pentru a explica situaţia în care, dintr-un motiv sau altul (conjunctură socio-politică sau familială, rezistenţă a copilului etc.), familiile nu pot valorifica toate capitalurile pe care le posedă, fiind obligate să selecteze şi să „investească" exclusiv acele resurse care pot aduce profit în condiţiile date; se află în această situaţie, de pildă, familiile „bogate" în capitaluri economice, culturale sau relaţionale care, aflate în imposibilitatea de a asigura reuşita copiilor în sistemele şcolare tradiţionale, „aleg" varianta respectării „naturii" copilului, orientîndu-l către sisteme şcolare alternative; în general însă, orice familie procedează la o selecţie a resurselor sale, investindu-le preferenţial pe acelea care au şanse mai mari de a aduce profit, în situaţia dată. O astfel de analiză – în termeni de mobilizare şi valorificare a resurselor – permite o mai bună înţelegere a continuităţii, dar şi a discontinuităţii între poziţiile şi raportul cu lumea ale părinţilor şi acelea ale copiilor.

Dintr-o altă perspectivă, aceea a paradigmelor constructiviste, influenţa educativă a familiilor nu poate fi înţeleasă decît dacă adăugăm la rolul de actor/agent al părinţilor un rol similar al copilului. Acesta din urmă trebuie abordat ca agent al construcţiei propriului eu, întrucît: (1) construcţia sinelui implică nu o interiorizare cvasi-mecanică a unui sistem de valori-norme-reguli, ci o apropriere a lumii (o autoconstrucţie), precum şi interacţiunea precoce şi continuă între părinţi şi copii; în consecinţă, distanţa progresivă dintre comportamentele celor două generaţii poate fi explicată printr-un cumul de efecte ale rezistenţei copiilor la modelul parental sau/şi prin „opţiuni" (termenul nu implică în mod necesar activitate conştientă) succesive ale copilului pentru alte modele; (2) în calitate de „curea de legătură" (*go-between*), copilul poate controla relaţiile între diferiţii agenţi educativi; (3) copilul este capabil să dezvolte strategii educative autonome; (4) în

cea mai mare parte a cazurilor, strategiile educative ale familiilor sînt produsul unei negocieri continue, explicite sau implicite, între părinţi şi copii, între familie şi alţi agenţi.

În ultimă analiză, această parte a lucrării denunţă *intervenţia* statală în strategiile educative ale familiilor. Este uşor de dovedit că paradigma transmiterii/reproducţiei/intervenţiei este produsul unei etape istorice particulare, aceea de constituire şi stabilizare a statelor naţionale, iar conceptul de funcţie educativă a familiei are o puternică încărcătură finalistă şi normativ-prescriptivă, fiind indisociabil de valorile promovate de statul naţional; principiul consensului social/naţional legitimează transmiterea unor conţinuturi *determinate*, precum şi intervenţia statului în familiile în care această transmitere nu are loc. Sinteza rezultatelor cercetării empirice este utilizată ca argument pentru o politică a educaţiei coerentă cu practicile cotidiene ale familiilor şi ca avertisment: ea sugerează că problema educaţiei contemporane este aceea de a putea construi o societate în care oamenii – mai puternici sau mai slabi, mai instruiţi sau mai ignoranţi, mai receptivi sau mai rezistenţi la eforturile „civilizatoare" ale elitelor (statelor) – să poată *efectiv* să trăiască *împreună* şi de a găsi modelele de personalitate pe care această societate le *permite* (nu le *cere/impune*). Ignorînd sau încercînd să schimbăm cu orice preţ practicile educative ale familiilor – care se dovedesc foarte rezistente la tentativele specialiştilor de a le trata ca ignorante –, încercînd să le impunem schimbări radicale sau/şi foarte rapide în numele progresului, putem sfîrşi într-un clivaj din ce în ce mai accentuat între politici şi practici, care poate conduce la situaţia în care oamenii obişnuiţi par imposibil de guvernat altfel decît prin mijloace totalitare.

*

Sintezele teoretice şi empirice realizate în primele două etape ale cercetării relevă că, pornindu-se de la un concept durkheimian (acelaşi autor care a consacrat paradigma transmiterii/reproducţiei/intervenţiei culturale şi sociale) – *individualizare*, corelativul conceptului *socializare* – şi de la unul meadian – *I*, corelativul lui *Me* –, se conturează tot mai clar în sociologia contemporană un nucleu logic care afirmă simultan un principiu al identităţii şi unul al *alterităţii*, al reproducţiei ordinii sociale şi al *schimbării*, al „intervenţionismului" şi al *liberalismului cultural şi social*.

În rezumat, aceste sinteze permit formularea următoarelor *premise (opţiuni) teoretice*:

• construcţia sinelui este un *proces*, dimensiunea temporală fiind esenţială; or, studiile „clasice" privilegiază determinările sociale (sex, vîrstă, categorie socioprofesională, rezidenţă etc.) ale practicilor parentale observate la un moment dat (abordare transversală); foarte recent, cercetătorii se orientează către cunoaşterea *mecanismelor istorico-biografice* ale procesului (abordare longitudinală); ancheta ale cărei rezultate sînt prezentate în paginile care urmează optează pentru acest ultim tip de demers, avînd ca obiect *procesul*, iar nu determinările sociale transversale;

• construcţia sinelui implică o complexă dialectică a proceselor corelative de *socializare-individualizare* şi *identificare-diferenţiere*;

• rezultă că *transmiterea intergenerațională* a valorilor şi normelor, a modurilor de a gîndi şi a acţiona, a statutelor etc. se înfăptuieşte selectiv şi că *reproducţia culturală şi socială* se împleteşte cu *schimbarea*;

• ambii parteneri – educator și educat – au un rol activ (sînt *agenți* ai acțiunii, atît în sensul pedagogic, cît și în cel sociologic al termenului); nu înseamnă că părinții și copiii sînt întotdeauna conștienți de consecințele educative ale acțiunilor lor, dar cercetătorul poate pune în evidență *strategii educative* atît de o parte, cît și de cealaltă;

• dacă nu numai părinții, ci și copiii „urmăresc" strategii educative, atunci orice construcție a sinelui este și o *autoconstrucție*; strategiile educative familiale sînt produsul unei continue *negocieri* între părinți și copii;

• influența familială se exercită în interiorul unei complexe *rețele de agenți educativi* (familie lărgită, grup de egali, școală ș.a.); strategiile educative familiale sînt produsul interacțiunii și negocierilor între familie și ceilalți agenți;

• rezultă că, indiferent de ceea ce doresc agenții politicilor educative, *intervenționismul socio-educativ* care tinde să impună un model unic de personalitate, construit în funcție de un ideal social, se „împiedică" continuu de *pluralismul modelelor pe care practicile însele le produc* și riscă să ricoșeze în totalitarism, dacă nu se deschide către *liberalism educativ*.

Înțelegerea conținuturilor și mecanismelor diferențierii copiilor de modelele parentale și mai ales de acelea pe care politicile statelor naționale le impun, devine corelativul necesar al înțelegerii proceselor de transmitere și trebuie să acceptăm că *deosebirile între generații sau între idealul de personalitate formulat în proiectele politico-pedagogice și modelele reale nu indică în mod necesar absența strategiilor educative ale familiilor.*

2. Precizări metodologice

În acest spațiu de opțiuni, caracterizat prin *pluralism* teoretic și metodologic (exprimat de unii autori în conceptul „triangulație") se situează *obiectivele* ultimei etape a cercetării [unele rezultate au făcut obiectul unor studii prezentate cu prilejul unor reuniuni științifice sau/și publicate; a se vedea Stănciulescu 1995, 1996b, 1996c, 1996d]. Un prim obiectiv este teoretic: a supune conceptul „clasic" de transmitere intergenerațională unor noi confruntări cu probele empirice, pentru a vedea în ce măsură și în ce modalități se împletesc logica identității și logica alterității, reproducția și schimbarea, intervenționismul și liberalismul în strategiile educative familiale. Cel de-al doilea obiectiv – care constituie mijlocul empiric pentru atingerea celui dintîi, dar și „ținta" concretă a acestuia – vizează modalitățile în care se insinuează dialectica identificare/diferențiere, reproducție/schimbare, intervenție/libertate în dinamica familiilor și societății românești. Mai precis, sînt cercetate: evoluția cunoașterii comune cu privire la rolul educativ al familiilor și evoluția practicilor educative în familiile românești, în vederea formulării unor ipoteze cu privire la strategiile educative (idealuri/scopuri/obiective, conținuturi, stiluri/metode, activități, roluri); modul în care cunoașterea comună și practicile sînt influențate de evoluția structurilor/instituțiilor sociale (politice, economice, școlare, culturale) și de evoluția discursurilor savante (filosofice, politice, juridice, religioase, științifice).

Pentru atingerea acestor două obiective, este realizat un demers științific în doi timpi. Într-o primă etapă, sînt exploatate principalele surse documentare de la începutul secolului al

XVIII-lea pînă la mijlocul secolului XX, utilizîndu-se o *metodă istorico-biografică* care constă în corelarea evoluţiilor macrostructurale evidenţiate de ştiinţele istorice cu acelea ale diferitelor forme de discurs social (filosofic, politic, juridic, ştiinţific) cu privire la educaţia familială, precum şi cu evoluţia reprezentărilor şi a practicilor în domeniu dezvăluite de o serie de documente (auto)biografice (amintiri, memorii, corespondenţă, proză autobiografică). Aparatul conceptual al istoriei (iar observaţia este valabilă şi pentru psihologia socială, pentru pedagogie ş.a.m.d.) este utilizat aici numai ca instrument care orientează şi organizează analiza, întăreşte sau slăbeşte raţionamentul sociologic, fără a fi căutate rafinamentele specialistului în istorie. Cert, istoria prezentă aici îi poate apărea istoricului riguros ca o ţesătură din fire grosolane. O metodă interdisciplinară nu echivalează, însă, cu revendicarea de către cercetător a statutului de specialist în toate disciplinele la care face apel şi nici rătăcirea prin detalii şi controverse de finețe – care, în ultimă instanţă, ar putea constitui chiar o piedică în cercetarea unui obiect construit din perspectivă disciplinară (aici, sociologică).

Lectura documentelor distinge între cunoaşterea savantă şi cunoaşterea comună (practică) şi relevă modul în care ele se împletesc, fiind realizată pe baza următoarei grile tematice: (1) modelul de familie considerat normal în epocă în raport cu creşterea şi cu educaţia copilului; (2) semnificaţiile copilului şi ale copilăriei; etapele de vîrstă identificate în epocă; (3) conţinuturi ale educaţiei familiale; (4) agenţi familiali ai educaţiei; (5) resurse materne, paterne şi fraterne de identificare şi diferenţiere; (6) mecanisme familiale ale identificării/diferenţierii; (7) raporturile cu alţi agenţi (bunicii, grupurile de egali, şcoala, comunitatea locală). Se obţine, astfel, o imagine de ansamblu a raporturilor familiilor româneşti cu educaţia în intervalul de timp precizat mai sus.

Pe baza rezultatelor analizelor efectuate în această primă etapă sînt formulate apoi premisele metodologice ale unei *anchete calitative de explorare* care are ca obiect evoluţiile postbelice ale raporturilor familiilor româneşti cu educaţia. Dat fiind că orice anchetă are, inevitabil, un obiect limitat – pretenţiile de exhaustivitate în raport cu diferitele categorii de populaţie, cu etapa istorică, ori cu dimensiunile fenomenului dovedind mai degrabă absenţa decît prezenţa spiritului ştiinţific –, formularea premiselor metodologice echivalează aici cu trasarea mai clară a limitelor obiectului.

Mai întîi o declaraţie de principiu: ideal este ca cercetarea să împletească metodele „obiective" cu cele „subiective", metodele transversale cu cele longitudinale, metodele cantitative cu cele calitative, metodele explicative cu cele interpretative etc. Această frumoasă frază de manual elementar este însă de obicei de prea puţin ajutor în practica de anchetă. Nu poţi să nu fii de acord că *pluralismul metodologic este formula cea mai profitabilă pentru cercetare*. Numai că această afirmaţie nu trebuie interpretată mecanicist, aşa cum – confundînd epistemologia cu un sac plin cu reţete gata făcute pe care *trebuie să* le „aplici", ori măcar să le „reciţi" în orice anchetă, iar nu, cu ceea ce este de fapt, o reflecţie problematizantă asupra practicilor reale, concrete de cercetare – se procedează adesea. Cu alte cuvinte, pluralismul nu înseamnă că, în mod necesar, în fiecare anchetă luată individual şi pentru fiecare cercetător luat individual trebuie şi putem să combinăm toate tipurile de metode cunoscute. Oricine a realizat cel puţin o cercetare serioasă a trăit angoasa resurselor şi competenţelor individuale implacabil limitate. Cu excepţia unor investigaţii gestionate de marile institute de cercetări, pluralismul devine

cu adevărat realitate numai înțeles în ansamblul – orizontal/spațial și vertical/istoric – al cercetărilor, acolo unde o anchetă o completează pe alta, iar competența unui cercetător poate suplini lacunele celuilalt. Așa se și explică de ce – cel puțin în sociologie, dar foarte probabil și în alte discipline – dezbaterile, „critica" sau, mergînd mai aproape de sursă, slăbiciunile unei cercetări se dovedesc uneori mai profitabile pentru progresul cunoașterii decît ceea ce ea validează ca adevăr. Nu este acesta mesajul principiului popperian al falsificabilității?

Nu există rețete metodologice complete și infailibile și nici metode universale. „Terenul" sociologic impune întotdeauna selecție și inventivitate, un efort de „fabricare" a unui aparat metodologic *ad hoc* caracterizat printr-o anume originalitate, datorită faptului că, pentru a fi de ajutor, metoda trebuie să se „muleze" pe: opțiunile teoretice și specificul obiectului construit al anchetei; rezerva de cunoștințe științifice disponibile pentru domeniul studiat (rezultatele cercetărilor anterioare în domeniu); tipul de anchetă și obiectivele sale; resursele materiale și umane disponibile; competențele și preferințele subiective ale cercetătorului etc.

Cum stau lucrurile în ancheta ale cărei rezultate sînt prezentate în lucrarea de față?

În plan teoretic, am ales să cercetăm *mecanismele/procesele istorico-biografice* ale construcției sinelui (fără ca aceasta să însemne o negare a importanței identificării determinărilor sociale ale educației, a *factorilor*). În raport cu un astfel de obiect, o metodă istorico-biografică ce împletește lectura documentelor biografice și a interviurilor de tip povestea vieții cu lectura discursurilor „oficiale" (politice, juridice, științifice etc.) și cu succesiunea istorică a schimbărilor macrostructurale este mai pertinentă decît altele.

Interpretarea documentelor (auto)biografice ale secolului trecut arată că, în pofida unor stereotipuri vehiculate în cunoașterea comună și în cea științifică, mecanismele de construire a sinelui în raporturile cu Alții semnificativi pe care îi oferă familiile nu implică în mod necesar co-prezența membrilor și nici reacția imediată a copilului; construcția sinelui este un proces de durată care presupune nu numai și nu în primul rînd răspunsuri prompte la constrîngeri explicite sau implicite, ci activarea unor resurse latente, concomitentă cu dezactivarea unor presiuni manifeste (a se vedea capitolul al doilea). Ceea ce înseamnă că o cercetare longitudinală are mai multe șanse de a dezvălui esența procesului decît una transversală.

Pe de altă parte, construcția sinelui este, așa cum am subliniat deja, o autoconstrucție; ceea ce contează aici sînt nu numai condițiile și resursele obiective, ci și (poate mai ales) percepția și valorificarea subiective ale acestora, astfel încît o metodă „subiectivă" care reușește să pună în evidență aceste aspecte este mai pertinentă decît altele. „Obiectivismul" metodologic nu este întotdeauna în sociologie garanția științificității; el poate, dimpotrivă, oculta unele aspecte specifice esențiale.

Nu există în literatura sociologică românească nici o anchetă anterioară care să aibă obiectul cercetat aici, așa încît nu putem construi o bază de plecare suficient de solidă pentru un alt tip de anchetă, cu excepția *anchetei de explorare*. Or, metodele calitative par mai generoase atunci cînd urmărim formularea de ipoteze cu privire la procese sociale (ipoteze a căror validitate în ansamblul populației poate fi ulterior verificată prin anchete cantitative).

Specificul obiectului cercetat aici, pare, așadar, mai puțin compatibil cu tehnicile cantitative (bugete de timp și chestionare) și cu cele transversale (inclusiv cu observația

„clasică" care este, prin forţa lucrurilor, limitată ca durată, vizînd o etapă determinată a biografiei individuale şi a ciclului vieţii familiale), fără ca aceasta să însemne o negare totală a pertinenţei acestor tehnici; metodele calitative şi longitudinale sînt, *pentru cazul educaţiei familiale aşa cum a fost definită mai sus*, de preferat. Pe de altă parte, metodele biografice implică disponibilitatea subiecţilor şi chiar un anume ataşament al acestora faţă de cercetare, fiind totodată deosebit de laborioase (necesită un timp îndelungat pentru înregistrarea şi transcrierea relatărilor subiecţilor, ca şi pentru prelucrarea datelor empirice), iar în condiţiile unui volum extrem de redus al resurselor materiale şi umane de care poate dispune o anchetă individuală orice aspiraţie către idealul eşantionului reprezentativ şi, implicit, către ancheta de tip cantitativ rămîne simplă utopie. Să adăugăm şi faptul că – dacă le acordăm credit specialiştilor în domeniu – demografia familiei se află la noi în stadiul în care lipsesc statisticile prelucrate corespunzător, conceptualizările solide şi cercetările empirice [Trebici, 1986], astfel încît construirea eşantioanelor reprezentative necesare într-o anchetă cantitativă reprezintă, într-adevăr, o problemă. În aceste condiţii, unica alternativă rămîne selectarea unui număr rezonabil de unităţi sociale (familii) care să acopere segmentele sociale cu cel mai înalt grad de pertinenţă în raport cu obiectivele cercetării. În termenii lui H. H. Stahl, este vorba despre o anchetă *„intensivă"* care are ca finalitate *„studiul aprofundat, variat, pe cît posibil exhaustiv al unui număr restrîns de familii, considerate ca reprezentative"* [Stahl, 1966: 1346]. Nu reprezentativitatea statistică este avută în vedere de sociologul clujean, ci o „reprezentativitate" calitativă, realizată prin *caracterul exemplar* al unităţilor eşantionate în raport cu obiectivele studiului şi cu populaţia investigată.

În sfîrşit, formaţia personală a autoarei (posesoare a unei diplome superioare în filosofie-istorie) şi, poate nu în ultimul rînd, sexul feminin fac ca metodele calitative (interpretative), iar nu cele cantitative (explicative) să fie preferate.

Pentru toate aceste raţiuni, am optat aici pentru o *metodă dominant interpretativă, calitativă, longitudinală, biografică („subiectivă")*, cu asumarea limitelor inerente unei atare opţiuni – în primul rînd a neputinţei de a generaliza vreuna dintre ipotezele formulate. Am încercat, totuşi, măcar întredeschiderea unora dintre aceste limite (către pluralism pe orizontala şi verticala ansamblului cercetărilor), prin introducerea a trei *filtre* în interpretarea datelor biografice:

- un *filtru istoric* (asocierea faptelor biografice cu faptele istorice), care permite construirea *seriilor istorico-biografice* (principalul instrument/concept metodologic);

- un *filtru documentar* (ipotezele formulate sînt comparate cu rezultatele altor cercetări, fiind supuse „probei" descrierilor statistice/cantitative şi descrierilor etnologice, în măsura în care astfel de descrieri există în literatura de specialitate şi au fost disponibile);

- un *filtru logic* (al coerenţei interne a construcţiei elaborate).

Prin caracterul lor longitudinal, calitativ şi – chiar dacă poate părea paradoxal – prin accentul lor subiectiv *tehnicile biografice*[1] par, cel puţin pentru moment, irecuzabile în producerea unei cunoaşteri ştiinţifice în domeniul care ne interesează. Ideal ar fi să

1. Pentru metodele biografice, a se vedea: Bertaux, 1992 şi 1997; Ferrarotti, 1983; Peneff, 1990; Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1983.

putem împleti observația de tip etnologic cu metodele biografice; prima este, însă, rareori la îndemînă, deoarece implică pătrunderea în intimitatea vieții de fiecare zi a familiilor, ceea ce membrii acestora acceptă rareori, iar sociologul și-o poate permite doar în situații excepționale. Biografiile detaliate și comentate care, corelate cu faptele istorice, permit construirea unor *istorii ale vieții* par să constituie cea mai profitabilă dintre metodele aflate deocamdată la îndemîna cercetătorului proceselor de construcție a sinelui în experiențele familiale. Conceptul *serie biografică*, corelativ aceluia de *serie istorică* – instrument de cunoaștere a realității istorice, construit de cercetător prin asocierea logică a unor evenimente și procese care se succed, dar între care nu există în mod necesar un raport de determinare cauzală – dezvoltat de A. D. Xenopol [1908] cu aproape un secol în urmă, pare foarte util, cel puțin în domeniul care ne interesează aici. Opțiunea pentru reconstituirea empirică a unor *serii istorico-biografice* prezintă și avantajul împletirii nivelurilor macrosocial și microsocial, precum și pe acela al coerenței metodologice a celor două etape ale studiului.

*

Organizată pornind de la raționamentele de mai sus, culegerea datelor a fost realizată prin intermediul *povestirilor selective ale vieții*, înregistrate individual în anii 1994 și 1995 pe parcursul mai multor vizite la domiciliul subiecților; a fost posibilă, astfel, și observarea directă a mediului familial. I s-a cerut fiecăruia dintre membrii familiei, părinți și copii, să povestească despre educația în familia sa, lăsîndu-se actorilor înșiși libertatea de a defini principalele concepte (familie, educație, părinte, copil etc.) și de a-și organiza discursul în funcție de evenimentele personale, familiale, societale pe care memoria lor le-a putut reține și corela, în timpul unui interviu nestructurat[1]; după o primă audiție a benzilor înregistrate, s-a procedat la interviuri semistructurate și structurate, prin care s-au urmărit: (1) obținerea informațiilor precizate în grila utilizată și pentru lectura surselor documentare și (2) detalierea unor aspecte și întărirea/infirmarea ipotezelor formulate.

Opțiunea pentru unități familiale, iar nu pentru indivizi izolați este motivată de faptul că educația familială este nu o simplă transmitere, ci o interacțiune între membri, iar strategiile parentale trebuie corelate, acolo unde este posibil, cu cele infantile. De altfel, punerea față în față a discursurilor diferiților membri prezintă marele avantaj că permite separarea faptelor de opinii, ca și identificarea ideologiei familiale (ansamblului de reprezentări, opinii, credințe etc. comune tuturor sau majorității membrilor). Accentul pus pe autobiografiile copiilor se explică prin aceea că dacă mamele și tații sînt sau nu în realitate așa cum îi descriu copiii, aceasta are mai puțină importanță pentru producerea sinelui; copilul se raportează la un model matern sau patern *construit* pe baza propriilor percepții și reprezentări și *evolutiv* – și același lucru se poate spune despre oricare alt

1. „Parola" inițială de „provocare" a subiecților este intenționat ambiguă: „Vă rog să povestiți despre educația din familia dumneavoastră".

model de identificare/diferenţiere –, iar acest model (care face parte din ceea ce am numit strategie educativă a copilului) interesează în analiza de faţă.

Documentele indică două categorii principale de identificare operaţionale la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi în prima jumătate a secolului XX, ale căror conţinuturi sînt contradictorii: „de la ţară" – echivalînd, în principal, cu „neinstruit, dar moral" – şi „învăţat" („domn") – echivalînd cu „instruit, dar de moralitate îndoielnică" şi în mare parte cu „de la oraş" („domnii" de la ţară sînt prea puţin numeroşi). Dacă adăugăm exodul rural pe care l-au declanşat politicile postbelice, este evident că segmentul de populaţie cu cea mai mare relevanţă pentru obiectivele studiului nostru este acela al migranţilor din rural în urban; de altfel, opţiunea pentru subiecţi în mobilitate geografică şi socială prezintă şi avantajul *continuităţii*, întrucît documentele de care dispunem pentru prima jumătate a secolului nostru privilegiază categoriile mijlocii rurale, reprezentate şi în documentele secolului trecut.

Pe de altă parte, coroborarea surselor documentare (a se vedea primele patru capitole) relevă că tipul normal de familie – înţelegînd normalitatea în manieră axiologic-normativă şi statistică, dar şi, în manieră fenomenologică, ca realitate familiară pentru simţul comun – în raport cu creşterea şi educaţia copiilor este familia conjugal-parentală. În consecinţă, în urma unui efort îndelungat de selecţie (ale cărui principale meandre sînt descrise în *Anexă*), am reţinut ca punct de plecare al anchetei un eşantion principal constituit din familii conjugal-parentale (N=11), ai căror adulţi[1] au fost născuţi şi crescuţi în sate din judeţele Moldovei (preponderent în zonele Iaşi şi Suceava) în deceniile 1930-1980, procedînd la o migraţie individuală în urban, unde s-au căsătorit ulterior şi unde au devenit sau aşteaptă să devină părinţi. I-am desemnat pe aceşti adulţi prin noţiunea *eşantion (generaţie) central(ă)*. De o parte şi de alta, am construit apoi *generaţia predecesorilor* – părinţii generaţiei centrale, care ne sînt prezentaţi, în majoritatea cazurilor, indirect, în povestirile copiilor lor – şi *generaţia succesorilor* – copiii subiecţilor din generaţia centrală. Obţinem, astfel, un eşantion pe care l-am putea numi multistadial: într-o primă etapă, el este delimitat potrivit unui criteriu al omogenităţii în raport cu mobilitatea geografică şi socială şi cu structura conjugal-parentală; într-o a doua etapă, el este variat din punctul de vedere al nivelului studiilor părinţilor din generaţia centrală[2], al profesiei acestora[3], al traiectoriilor şi distanţei fizice şi simbolice care îi separă de familiile de origine, al numărului de copii[4], vîrstei şi traiectoriei şcolare a acestora din

1. N=20, din care 11 femei şi 9 bărbaţi; doi bărbaţi nu au fost disponibili.
2. Învăţămînt general obligatoriu=1; învăţămînt profesional (şcoală de arte şi meserii, şcoală profesională)=8; învăţămînt mediu (şcoală tehnică, liceu)=7; învăţămînt superior=4.
3. În momentul anchetei: fără ocupaţie=1; muncitori=6; funcţionari de birou şi profesii intermediare (învăţătoare, educatoare, asistentă medicală, instructor cultural)=6; funcţionari superiori/cadre=6 (din care un membru al fostei nomenclaturi comuniste); „întreprinzător particular" (categorie de autoidentificare pentru o ocupaţie care nu figurează în nomenclatorul categoriilor socioprofesionale) =1.
4. O familie fără copii; 2 familii cu un copil; 5 familii cu doi copii; o familie cu trei copii; o familie cu patru copii; o familie cu cinci copii.

urmă[1], sexului lor[2]. Practic, avem un nucleu principal constituit din 36 de subiecți intervievați direct[3] care ne oferă informații cu privire la 31 de familii de origine sau/și de procreere. În cazul în care povestirile subiecților cuprinși în acest eșantion sînt lacunare și nu permit înțelegerea sensului unor relatări, au fost utilizate fragmente din povestirile altor subiecți care nu au fost reținuți în eșantionul principal din cauza unor dificultăți de obținere a informației complete, dar ale căror discursuri permit saturarea acestuia în raport cu o temă sau alta (am desemnat aceste povestiri prin termenul „interviu marginal")[4]. Experiențele familiale ale subiecților intervievați ne oferă o imagine cvasi-completă a proceselor de identificare/diferențiere asociate construcției societății și familiei „socialiste".

O precizare se impune: nu urmărim aici nici *descrierea* exhaustivă a practicilor educative familiale ale diferitelor categorii de populație – legitimă, poate, într-o anchetă etnologică/antropologică, dar nu într-una sociologică și, în orice caz, total utopică atunci cînd este vorba despre *o* anchetă realizată de *un* cercetător –, nici stabilirea unor corelații între practicile familiale și diferitele *trăsături de personalitate* – care sînt de competența psihologiei – și nici *evaluarea* axiologică a raporturilor educative părinți-copii – specifică discursurilor ideologice, iar nu celor științifice. Date fiind obiectivele prezentate mai sus, accentul cade pe dezvăluirea unor *mecanisme istorico-biografice* ale procesului de construcție a sinelui în raport cu Celălalt familial, iar pentru aceasta descrierea longitudinală și, atît cît este posibil, neutră a unei singure categorii de populație aflate „în mișcare" este suficientă.

O absență care le-ar putea părea impardonabilă acelora care confundă sociologia cu o știință a prezentului imediat este aceea a anilor 1990. În proiectul inițial – cu ambiții de exhaustivitate și aflat în căutarea spectaculosului sau, altfel spus, marcat de complexul începătorului –, această etapă a fost cuprinsă. Datele empirice culese din sursele documentare și de la subiecți în anii 1994 și 1995 nu aduc, însă, suficiente noutăți în raport cu etapele precedente pentru a permite o analiză de sine stătătoare. Această situație sugerează ipoteza potrivit căreia, cu excepția evoluțiilor ambianței material-financiare și a unui sentiment mai acut de nesiguranță și dezorientare trăit atît de părinți, cît și de copii, *mecanismele educaționale familiale* asociate unor fenomene specifice primilor ani ai tranziției (explozia numărului copiilor care abandonează familia și școala, creșterea infracționalității juvenile) sau nu sînt noi și trebuie căutate mai degrabă în trecut, sau sînt prea slab conturate pentru a fi puse în evidență cu mijloace materiale și umane modeste.

Am optat exclusiv pentru familii ai căror membri manifestă comportamente social-mente normale, excluzînd cazurile de devianță, pentru că, oricît ar fi de mare pericolul

---

1. Preșcolari=5; elevi în învățămîntul primar (I-IV)=3; elevi în învățămîntul gimnazial (V-VIII)=3; elevi în învățămîntul liceal (IX-XII)=4; studenți în învățămîntul superior=5; cu școlaritate încheiată=4.
2. Băieți=8; fete=16.
3. „Centrali"=20; „succesori"=16 (nu toți cei 24 de „succesori" au putut fi intervievați); 22 subiecți de sex feminin și 14 de sex masculin.
4. Interviurile marginale au fost selectate dintre acelea culese de studenți ai secției de Sociologie-Politologie în anii universitari 1995-1996 și 1996-1997.

creşterii numărului „copiilor străzii", al abandonurilor şcolare, ori al cazurilor de delincvenţă juvenilă, majoritatea copiilor români trăiesc, totuşi, o viaţă normală alături de părinţii lor, iar o cunoaştere profundă a fenomenelor deviante începe, în orice ştiinţă, cu construirea ideal-tipurilor normale.

Prelucrarea materialului empiric[1] urmăreşte surprinderea conţinutului şi dinamicii principalelor categorii de (auto)identificare şi (auto)diferenţiere la care se raportează părinţii şi copiii în acţiunile lor, precum şi practicile ordinare prin care sînt construite şi reconstruite aceste categorii. Eşantionul statistic nereprezentativ nu ne permite construirea tipului mediu, generic de părinţi, de copii şi de acţiune educativă la care aspira Durkheim [1980]. Pe linia sociologiei comprehensive, putem, însă, construi ideal-tipurile [Weber, 1992] corespunzătoare, utilizînd pentru aceasta tipificaţiile [Schütz, 1987] care apar în povestirile subiecţilor; modelele construite nu se suprapun peste un număr oarecare de cazuri reale; acestea din urmă se plasează, în ceea ce priveşte fiecare dintre notele de conţinut ale modelului, la distanţe variabile de o parte şi de alta a axei directoare pe care el o trasează. În consecinţă, analiza de conţinut a interviurilor transcrise caută tipurile de persoane şi de acţiuni care orientează într-un context dat acţiunea individuală, precum şi modificările acestora pe parcursul istoriei şi al biografiei. Tipificaţiile şi evoluţiile lor biografice sînt puse în legătură cu transformările structurale ale etapelor istorice, încercîndu-se în acest fel reconstituirea societăţii româneşti postbelice din „cioburile" pe care povestirile vieţii ni le pun la dispoziţie; metafora *arheologiei sociale* utilizată de H. H. Stahl este utilă pentru a înţelege caracteristicile demersului sociologic istorico-biografic întreprins aici.

*

Conceptele şi concluziile formulate pe parcursul acestui studiu nu pretind a fi altceva decît *ipoteze* cu un grad mai mare de probabilitate, mai bogate şi mai nuanţate decît acelea cu care cercetarea debutează; *nici una dintre ele nu trebuie interpretată în sensul unei generalizări* (chiar dacă, uneori, formulele lingvistice utilizate ar permite şi o astfel de interpretare). Construite progresiv de la o parte la alta şi de la un capitol la altul, ele pot genera sentimentul unei strategii coerente împotriva multor teze acreditate în cunoaşterea savantă şi în cunoaşterea comună de la noi şi din alte părţi cu privire la tema în discuţie. Nu a existat, totuşi, nici o intenţie de a tranforma această lucrare într-o luptă cu stereotipurile. Dacă s-a întîmplat astfel, înseamnă că această „luptă" trebuie purtată.

1. Grila principală utilizată în prelucrarea materialului empiric (analiza de conţinut tematică verticală – pe unitatea de interviu/individ – şi orizontală – pe familie, generaţie, mediu rezidenţial, sex – a interviurilor) este identică cu aceea utilizată pentru interpretarea documentelor şi a fost prezentată mai sus. I s-au adăugat pe parcurs: genograma, cursul vieţii (traiectoria subiectului: familială, habitaţională, şcolară, migratorie, profesională, politică, religioasă); ciclul vieţii familiei de origine şi al familiei de procreere; configuraţia personală (în diferite etape ale cursului vieţii); reţeaua familială (în diferite etape ale ciclului vieţii familiale).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 1

COPILUL MOLDOVEAN ŞI EDUCAŢIA SA LA TURNANTA SECOLELOR AL XVII-LEA ŞI AL XVIII-LEA

În 1714, Dimitrie Cantemir (1673-1723), *„principe al Imperiului Rusesc şi domn moştenitor al Ţării Moldovei"*, este primit printre membrii Academiei din Berlin. Doi ani mai tîrziu, în 1716, la cererea acestui for ştiinţific, termină de redactat, în limba latină, *Descriptio Moldaviae*. Lucrarea, care nu vede lumina tiparului decît în 1769, în limba germană, este primul document pe baza căruia se poate schiţa un model relativ coerent al raporturilor familiilor din spaţiul românesc cu copilul şi cu educaţia sa. Ea poate fi considerată, de altfel, primul studiu de etnologie cu privire la populaţia din spaţiul carpato-ponto-danubian şi unul dintre primele scrise în Europa. Autorul său este un participant-observator care se bucură de un dublu avantaj: dispune de o solidă şi amplă (în raport cu nivelul de cunoaştere al epocii) cultură ştiinţifică şi, graţie contactului direct cu alte civilizaţii ale vremii (otomană, rusească), poate face comparaţii pertinente.

1.1. Mobilitatea intergenerațională progresivă – caracteristică a categoriilor superioare ale societăţii moldoveneşti

Societatea moldovenească pe care o descrie Cantemir are o structură complexă. Sînt evidenţiate trei categorii sociale: boierii, tîrgoveţii şi ţăranii. Fiecare categorie – cu deosebire aceea a boierilor – este stratificată.

La vîrful piramidei sociale, boierii de sfat (şapte *„sfetnici de taină ai domnului în trebile ţării"*) se deosebesc de boierii de divan (*„pe care i-am putea numi ascultători"*) prin rolul şi poziţia lor în luarea deciziilor, ca şi prin importanţa *„dregătoriilor"* (responsabilităţilor/drepturilor în stat sau, în limbajul manualelor de sociologie, statutelor şi rolurilor în administraţia de stat) pe care le deţin. Boierii de divan sînt ierarhizaţi în *trei stări*[1]: pe aceia din starea întîia, numiţi *boieri mari*, domnul însuşi îi numeşte în dregătoriile cele mai înalte ale ţării, iar urmaşii lor moştenesc privilegiile obţinute; celei de-a doua stări îi aparţin *curtenii*, persoane care îşi datorează dreptul de acces la curtea domnească faptului de a fi moştenit de la înaintaşii lor o moşie; din starea a treia fac parte *călăraşii* – persoane pe care domnul le-a împroprietărit pentru faptele lor şi care, în schimbul favorului care li s-a făcut, sînt obligate să-l

1. Conţinutul termenului „stare" indică în primul rînd poziţia în raport cu puterea.

însoţească totdeauna la război pe cheltuiala lor (în această categorie sînt incluşi *răzeşii*); în afara acestora, există *boiernaşii*, slujitori ai casei domneşti.

Tîrgoveţii, cei care *„trăiesc prin cetăţi şi prin tîrguri"* [p. 171], sînt meşteşugari. Rareori moldovenii sînt ei înşişi negustori[1].

În rîndurile ţăranilor, pot fi identificate două categorii: *ţăranii liberi* (răzeşii)[2] şi *vecinii*, ţărani dependenţi de o moşie boierească, putînd fi vînduţi o dată cu terenurile respective (dar numai o dată cu terenul; vecinii nu pot fi vînduţi separat).

Această structură socială are două particularităţi care prezintă importanţă pentru analiza noastră. Mai întîi, ierarhia socială se construieşte în funcţie de „dregătoriile" deţinute în stat. A fi dregător (sau – pentru a utiliza limbajul modern – înalt funcţionar „plătit" al statului) este o condiţie a prestigiului şi a puterii. Germenii claselor birocratice ale căror putere şi forţă de atracţie în societatea românească vor fi remarcate la începutul secolului XX de George Coşbuc [1901] şi la mijlocul aceluiaşi secol de Ruth Benedict [1943] apar cu claritate. În al doilea rînd, societatea aceasta este *imobilă şi mobilă* în acelaşi timp. Pe de o parte, accesul la dregătorii este dependent de originea boierească[3], iar potenţialul de reproducţie socială este foarte mare în categoriile superioare[4]. Pe de altă parte, de la ţăranii dependenţi care pot fi eliberaţi/ împroprietăriţi şi care, în această nouă calitate, pot primi dregătorii, la boierii care

---

1. *„Căci la moldoveni orice fel de negoţ – în afară de vînzarea rodului de pe moşiile lor – se socoteşte necinstit, iar pentru boieri, necuviincios"* [Cantemir, 1978: 110].
„Rareori afli un moldovean neguţător, pentru că semeţia sau, mai bine zis, lenevia le este înnăscută din fire, încît orice neguţătorie o socotesc lucru de ocară, afară de neguţătoria cu roadele pe care le dobîndesc de pe pămînturile lor. Şi eu socot că aceasta este pricina cea mai de seamă de nu se poate afla decît rareori un tîrgoveţ moldovean bogat, şi în ţara noastră este necontenit lipsă de bani, cu toate că se trimit peste hotare mai multe lucruri decît se aduc în ţară" [Cantemir, 1978: 171].
2. *Cei din urmă* [boierii din starea a treia] *sînt răzeşii, pe care i-am putea numi mai bine ţărani slobozi decît boieri. Ei sînt aproape la fel cu odnodvorţii ruşi; nici ei nu au gospodării ţărăneşti mari, ci locuiesc mai mulţi laolaltă într-un sat şi-şi lucrează moşiile fie ei înşişi, fie cu slugile năimite"* [Cantemir, 1978: 164].
3. *„Pe toţi boierii aceştia pe care i-am pomenit pînă aici îi ţine* [plăteşte] *ţara ca să-l slujească pe domn. De aceea, cine nu este boier rareori poate să ajungă la o asemenea dregătorie, cu toate că stă în puterea domnului să o dea orişicui, chiar din rangul cel mai de jos"* [Cantemir, 1978: 122].
4. *„Neamurile boiereşti pe care istoria moldovenească le pomeneşte de la început s-au păstrat toate şi astăzi şi, lucru de mirare, nici unul dintre neamurile vechi moldoveneşti nu a pierit de tot în atît de multele războaie şi în atît de multele prădăciuni ale tătarilor, afară de un singur neam, al domnului moldovean* Vasile Lupu Albanezul, *care era pe vremuri mai numeros decît toate celelalte, iar astăzi s-a stins de tot. Cu toate că unele dintre neamurile acestea au ajuns într-o sărăcie atît de mare că din 5 000 de gospodării pe care le aveau mai fiecare în stăpînire altădată, abia le-au mai rămas cîte vreo cinci, dar măcar neamul însuşi s-a păstrat* [...]" [Cantemir, 1978: 165-166].

pot trece dintr-o stare în alta, o traiectorie ascendentă este posibilă pentru oricine se străduieşte să fie pe placul mai marilor săi şi, la recomandarea acestora, pe placul domnului.

Numărul poziţiilor superioare este, în principiu, nelimitat, iar Cantemir deplînge sărăcirea boierilor (şi, implicit, a ţării) pusă pe seama creşterii numărului lor. Mobilitatea este dependentă de serviciile aduse domniei. Deşi ar putea s-o facă oricînd, *„domnii s-au obişnuit să boierească şi să schimbe dregătorii o singură dată, la începutul anului"* [p. 169], în cadrul unei ceremonii care recompensează *credinţa faţă de putere* şi, făcînd cunoscute avantajele ei, o întăreşte. O particularitate a mobilităţii descrise de Cantemir este caracterul ei *progresiv*. Rareori au loc salturi mari de la o poziţie umilă la una din vîrful piramidei sociale. De regulă, ascensiunea se realizează în paşi mici, treaptă cu treaptă. Ea poate defini cursul vieţii individuale (mobilitate intragenerațională)[1], dar are mai ales o dimensiune *intergenerațională* importantă. Apartenenţa la categoria boierilor se moşteneşte: cine s-a născut boier rămîne boier. Nu acelaşi lucru se poate spune despre dregătorii. Or, aşa cum am notat mai devreme, ele sînt acelea care conferă putere şi prestigiu. Perpetuarea, respectiv întărirea puterii unui neam este condiţionată de accesul urmaşilor la dregătorii.

Rezultă că dregătoriile sau măcar preţuirea obţinută din partea dregătorilor domneşti sînt valorizate în toate categoriile sociale, dar mai ales în rîndurile boierilor. Care sînt mijloacele prin care se pot obţine acestea? *„Odinioară"* – ne spune Cantemir, fără a furniza alte precizări asupra trecutului la care se referă – ascensiunea era asociată cu dovada meritelor personale (*„purtare aleasă/cinstită"*, *„cuget curat"*, *„credinţă"*, *„îndemînare"* şi alte *„virtuţi deosebite"*) care se dobîndeau şi erau evaluate *în afara familiei de origine*. Îndată ce depăşeau vîrsta *„copilăriei"* (nu ştim despre această vîrstă decît că se întindea pînă la 14 ani), fiii boierilor din stările inferioare erau plasaţi pentru trei ani în familii aparţinînd boierilor din starea întîia, unde serveau la masă şi străjuiau la uşă, învăţînd, pe parcursul a trei ani, *„obiceiurile curţii şi purtarea aleasă"*. Plasamentul familial pare să fi fost o etapă a ciclului vieţii[2] şi una dintre instituţiile educative specifice unei epoci anterioare secolului al XVIII-lea. Reuşita socializării în etapa plasamentului era evaluată de boierul în casa căruia a slujit cel în cauză, iar rugămintea (care juca rol de certificat de bună purtare şi de recomandare) acestuia pe lîngă domn condiţiona accesul la instituţia educativă superioară, *cămăraşii*; după cîţiva ani, o nouă rugăminte/recomandare a unui alt boier permitea intrarea în rîndul *postelniceilor*, din rîndul cărora erau selectaţi

1. Traiectoria tatălui lui Cantemir, Constantin, este exemplară pentru acest tip de mobilitate: *„om viteaz şi cu sfat bun"*, cum îl caracterizează Ion Neculce, Constantin porneşte de la statutul de răzeş pentru a deveni rînd pe rînd căpitan, serdar, mare clucer şi, în cele din urmă, domn (1685-1693).
2. Recunoaştem în această practică ceea ce, pentru societatea engleză medievală, Laselett numeşte *life-cycle servant* [a se vedea Stănciulescu, 1997].

deţinătorii dregătoriilor stării a treia[1]; *„starea aceasta este ca şi o şcoală pentru cîrmuitori"* [p. 167]. Acest sistem de promovare – care implica un sistem educativ (ucenicia) – pare să nu fi acordat nici un rol părinţilor în alocarea statutelor: *„se socotea lipsit de cinste"* ca părintele să intervină pe lîngă domn în favoarea propriului copil. Este imposibil de determinat, cu informaţiile pe care le oferă Cantemir, cînd a fost iniţiat acest sistem şi cînd s-a renunţat la el. Cert este că supuşii lui Cantemir nu-l mai practică: băieţii nu mai servesc în alte familii şi sînt cooptaţi direct în „şcoala pentru cîrmuitori" (starea a treia) cu sprijinul rudelor. Sistemul de acordare a dregătoriilor bazat pe ucenicie îndelungată şi pe merite personale este abandonat în favoarea unui sistem care are ca mecanism de funcţionare *solidaritatea în interiorul reţelelor de rudenie*. Practic, ascensiunea descendenţilor îi interesează tot mai mult pe părinţi, iar rudenia este activată în această direcţie.

1.2. „Sentimentul familiei" şi „sentimentul copilăriei" în categoriile superioare; prelungirea protecţiei copiilor de sex masculin

Descrierile precedente pun în evidenţă o serie de particularităţi ale raporturilor familiale. Reţeaua de rudenie este, în clasele superioare ale vremii, clar conturată ca grup şi ca instituţie, iar existenţa unei conştiinţe a familiei conjugal-parentale (alcătuite din părinţi şi copii) transpare cu destulă limpezime. *„Orînduiala"* stranelor în biserică susţine imaginea unei organizări familiale conjugale care funcţionează în interiorul unei dense reţele de rudenie. Trei criterii stau la baza acestei „orînduieli": un criteriu

1. *„Odinioară era la moldoveni obiceiul – care, trecînd vremea, a dobîndit putere de lege – să nu se dea dregătorii oamenilor tineri, măcar că se trăgeau din neamurile cele mai de frunte, pînă nu-şi dovedeau credinţa în alte slujbe mai mici şi dacă nu ajungeau iscusiţi îndeletnicindu-se multă vreme cu acele lucruri. De aceea, boierii cei mai mici, îndată ce fiii lor treceau de vîrsta copilăriei, îi dădeau să slujească pe la boierii din starea întîi. Aceştia nu-i puteau însă folosi la altceva decît să slujească la masă şi să străjuiască la uşă. După ce învăţau, vreme de trei ani, obiceiurile curţii şi purtarea aleasă, boierul însuşi îi înfăţişa domnului şi, prin rugămintea lui, dobîndea ca ei să fie primiţi în rîndul cămăraşilor divanului celui mare, de unde, după un an îi schimba în divanul cel mic şi de aici în spătărie. Dacă unul dovedea acolo cuget curat şi purtare cinstită, ca să se poată trage nădejde de la el, atunci era primit printre slujitorii cămării mari. După ce mai treceau cîţiva ani, prin rugămintea altui boier (căci dacă părinţii înşişi se rugau domnului pentru fiul lor se socotea lipsit de cinste), el ajungea postelnicel, adică postelnic mic; dintre aceştia sînt doisprezece şi poartă în mîini toiege albe şi subţiri, cît ei de înalte, înaintea domnului. După ce dovedea domnului în această slujbă credinţă şi îndemînare, atunci se folosea şi în alte slujbe de taină ale curţii, iar după ce-şi petrecea în chipul acesta tinereţea, îl ridica mai întîi în starea a treia a boierilor şi la urmă în starea cea dintîi. Dacă domnul afla că vreunul are virtuţi deosebite, atunci putea să ridice chiar pe un boier din starea cea mai de jos, în răstimp de cîţiva ani pînă la boieria cea mai înaltă"* [Cantemir, 1978: 166-167].

al clasei (stării) sociale, unul al sexului şi unul al grupului familial. Jupînesele dregătorilor se organizează în jurul doamnei ţării în funcţie de poziţia soţilor şi *„în dreptul bărbaţilor lor"*. Totuşi, criteriul familial se împleteşte cu acela al dregătoriilor, iar Cantemir nu ne oferă cu acest prilej nici o dovadă certă că ceea ce Philippe Ariès [1973] şi, inspirîndu-se de la el, alţi istorici numesc *„sentiment al familiei"* ar exista în societatea moldovenească a acestui secol. O astfel de dovadă apare, însă, într-un alt context: vorbind despre obiceiurile moldovenilor, fostul domn observă valorizarea unor atribute expresive (frumuseţea feminină) independent de cele instrumentale (poziţia socială) şi delimitarea spaţiului domestic de spaţiul public, o delimitare cu atît mai netă cu cît este mai înaltă poziţia socială[1]; să remarcăm că, pe măsură ce urcăm scara ierarhiei boiereşti, feminitatea este asociată limitelor simbolice ale familiei.

Existenţa „sentimentului familiei" pare a fi, la noi, constitutivă comunităţilor rurale: potrivit unei ipoteze formulate de H.H. Stahl [1959], satul arhaic românesc (devălmaş) este organizat după un principiu familial; organizarea statală s-a suprapus ulterior peste aceea de tip familial, conservînd-o; vom dezvolta acest subiect în capitolele următoare.

În ce măsură putem vorbi despre un *„sentiment al copilăriei"*?

Un răspuns tranşant este, ca şi în cazul sentimentului familiei, greu de formulat. Istoricii occidentali sînt de părere că sentimentul familiei şi sentimentul copilăriei s-au stimulat reciproc şi s-au constituit simultan [a se vedea Stănciulescu, 1997]. Logic, ne putem aştepta, aşadar, să identificăm în societatea moldovenească contemporană lui Cantemir o percepţie a particularităţilor copilului şi ale copilăriei corespunzătoare intimităţii domestice şi caracterului expresiv al raporturilor dintre sexe. Susţinerea empirică a acestei ipoteze pe baza informaţiilor conţinute în *Descriptio Moldaviae* este, însă, problematică. Termenii „copil" şi „copilărie" apar rar şi cu înţelesuri ambigui, iar uneori contradictorii: într-un context, copilăria trimite vag la o primă etapă în evoluţia individului, care precede şi exclude orice angajare instituţională [p. 166]; în altul, sînt numiţi copii *„cămăraşii spătăriei şi ai divanului"* [p. 124]. Cu excepţia *„coconilor Domnului"* şi fiicelor Doamnei (delimitările sexuale sînt clare la vîrful societăţii moldoveneşti), copiii sînt total absenţi în paragraful consacrat organizării stranelor în biserică. Atunci cînd sînt descrişi ca entităţi distincte şi care prezintă o valoare oarecare pentru societate, ei sînt prezentaţi nu în calitate de copii pur şi simplu, ci într-o calitate instituţională: fii de Domn, fiice ale Doamnei, ucenici în diferite etape ale formării/ascensiunii. Totuşi relatarea privind refuzul

1. *„Cu toate că femeile nu stau ascunse faţă de bărbaţi cu aceeaşi băgare de seamă ca la turci, cu toate acestea, dacă sînt cît de cît de neam bun, ies rareori afară din casele lor. Jupînesele boierilor au, ce-i drept, o înfăţişare plăcută, dar cu frumuseţea stau mult în urma nevestelor oamenilor de rînd. Căci acestea au chipul mai frumos.* [...] *Unele beau pe acasă mult vin; dar în adunări rareori vezi o femeie beată: căci o femeie este socotită cu atît mai vrednică de cinste, cu cît mănîncă şi bea mai puţin la ospeţe"* [Cantemir, 1978: 181].

uceniciei copiilor de boier la turnanta secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea deschide drum ipotezei care afirmă prezența sentimentului copilăriei. Cantemir deplînge acest refuz și îl pune pe seama *„semeției"* pe care o consideră *„muma"* tuturor cususurilor moldovenilor. Coroborînd puținele elemente pe care le avem, conduita respectivă poate fi interpretată ca o conștientizare a unei noi etape a copilăriei – care, așa cum vom vedea mai jos, era cuprinsă între 14 și 17 ani (aproximativ coincidentă cu ceea ce astăzi numim adolescență) –, și ca o dorință a părinților de a-și proteja mai mult timp copilul, evitînd instituționalizarea lui precoce. Putem presupune cu destulă siguranță că pentru „părintele" (tatăl) moldovean de la sfîrșitul secolului al XVII-lea copilul (inclusiv adolescentul) a devenit nu numai o miză statutară, ci și una afectivă.

Ipoteza prelungirii copilăriei în clasele superioare ale Moldovei lui Dimitrie Cantemir poate fi mai bine susținută dacă adăugăm informațiilor oferite de *Descriptio Moldaviae* pe acelea oferite de alte texte. Astfel, în *Divanul sau gîlceava Înțeleptului cu Lumea sau giudețul Sufletului cu Trupul*, conștiința particularităților vîrstei preadulte apare la două niveluri de discurs. *Lumea*, reprezentînd cunoașterea „de simț comun", îi indică Înțeleptului specificul primilor douăzeci de ani de viață în care *„sau n-ai avut prilej, sau ai fost supt a altuia ascultare și a petrece și a te desfăta n-ai putut"* [cf. Iordănescu, 1984: 123]. *Înțeleptul*, personificare a cunoașterii savante, are o reprezentare mai clară a particularităților diferitelor vîrste, particularități legate de puterea de cunoaștere/discernămîntul (*„mintea"*) individului și de puterea sa de acțiune (natura activităților sale). Primii douăzeci de ani sînt, la acest nivel al cunoașterii, divizați în trei etape distincte: *prunciia*, care durează șapte ani și în care individul este total *„neștiutor"* și *„neputincios"*; *copilăriia*, cuprinsă între 7 și 14 ani și caracterizată prin dependența totală de adult, astfel încît *„am fost ca cînd n-aș fi fost"*; *cătărigiia*, a cărei durată se întinde pînă la 21 de ani și care, după toate probabilitățile, coincide cu primele forme de pregătire instituționalizată pentru viața adultă[1]. Este important faptul că, în acest context, Înțeleptul observă că, totuși, individul *„pînă la 17 ani tot copil se chiamă"*. Această remarcă indică apariția conștiinței unei etape de vîrstă corespunzătoare adolescenței, pe care am semnalat-o mai sus. Practicile curente prelungesc protecția familială a copilului (*băiatului*!) și absența responsabilităților acestuia.

Să remarcăm, în plus, existența, anterioară scrierilor domnului moldovean, în spațiul românesc a unor texte care vorbesc despre intensitatea sentimentelor și despre sacrificiile părinților din categoriile superioare pentru copiii lor. În Țara Românească, *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie* [1518-1521] cuprind un elogiu adus sentimentelor, grijii și sacrificiilor materne[2], iar în Moldova, *Ceasornicul domnilor* al lui Antonio de Guevara, pe care Nicolae Costin (1660?-1712) l-a tradus

1. Celelalte etape de vîrstă indicate de Cantemir sînt, în ordine: *voiniciia, bărbățiia, cărunțețele și bătrînețele.*
2. *„O, maica mea și dulceața inimii mele și roaba Dumnezeului mieu, Neago, cîtă dosadă ai avut pentru mine* [...]. *Și nu pociu să socotescu și să număr ostenințele tale, cît te-ai ostenit pentru mine.* [...] *Iar tu, maica mea, niciodată n-ai avut odihnă, nici ziua, nici noaptea,*

din limba latină, evidenţiază poziţia centrală a copiilor în familiile „celor mari", unde li se satisfac toate dorinţele şi nu sînt supuşi nici unei constrîngeri [cf. Iordănescu, 1984: 115-116]. Faptul că nici unul dintre aceste două texte nu este, din punctul de vedere al conţinutului, sută la sută autohton nu are în contextul de faţă prea mare importanţă: dacă temele respective au reţinut atenţia unor autori locali, înseamnă că ele aveau o relevanţă locală.

Înclinăm, în consecinţă, să credem că în societatea pe care ne-o prezintă Cantemir în *Descriptio Moldaviae* un proces destul de avansat de „sentimentalizare" a raporturilor copiilor de sex masculin cu părinţii, în special cu mamele, este neîndoielnic în categoriile superioare. Dacă textul este lacunar din acest punct de vedere, faptul se poate explica prin construcţia sa de ansamblu: scris de un fost domn, el insistă asupra instituţiilor de stat, asupra vieţii publice, şi nu asupra celei familiale.

1.3. „Învăţătura" şi „firea" moldovenilor

Ce se poate spune despre raporturile familiilor cu educaţia copiilor?

Domnul moldovean nu utilizează termenul „educaţie", ci pe acela de *învăţătură*. Iată două pasaje din care s-ar putea deduce că, în nici una dintre categoriile sociale ale vremii, educaţia (învăţătura) nu-i interesează pe părinţi:

> În zilele noastre, cînd semeţia creşte odată cu sărăcia, un boier cugetă că şi-ar ruşina starea, dacă ar trebui să slujească la alt boier. Dar pentru că ambiţia nu-i îngăduie să-şi ducă viaţa tras deoparte, el caută în fel şi chip să fie primit dintr-o dată, cu mijlocirea rudeniilor sale, în rîndul slujitorilor de taină, care se numesc boiernaşi. Dar fiindcă starea aceasta este ca şi o şcoală pentru cîrmuitori, din care se împlineşte de obicei numărul boierilor mari, aproape că nu se poate spune ce neoameni ajung la locurile de cinste cele mai înalte. Din această pricină se întîlnesc adesea, printre boierii din rangul cel mai înalt, oameni plini de trufie, semeţi, îndărătnici şi care nu numai că nu se pricep cum să se descurce în trebile ţării, dar le lipsesc şi năravurile bune şi nu au deprinderea unei vieţi cinstite, la care nu se găseşte nimic vrednic de laudă, decît ce e bun la unul şi la altul, dăruit de fire, şi *la care nu s-a venit în ajutor cu nici un fel de învăţătură din afară* [s. n., E. S.] [Cantemir, 1978: 167].

> De altminteri, *moldovenii nu numai că nu sînt iubitori de învăţătură, ci chiar le e urîtă aproape la toţi* [s.n., E. S.][1]. Chiar şi numele meşteşugurilor cele mai frumoase

---

nici măcar într-un ceas, nici te-ai săturat niciodată de osteneală. [...] *Deacii, o, maica mea, cînd vruseşi să te odihneşti de ostenele, iar eu întraiu cu dor şi cu dragoste în inima ta, şi de atunce ai luat alte ostenele mai mari şi mai multe. Că eu eram înaintea ochilor tăi mai luminat decît razele soarelui şi niciodată n-ai avut înaintea ochilor tăi altă lumină mai luminoasă decît pre mine, nici inima ta n-au avut altă avuţie mai dragă decît pre mine*" [cf. Iordănescu, 1984: 89-90].

1. În Ţara Românească, Stolnicul Constantin Cantacuzino (1640?-1716) semnalează aceeaşi situaţie, caracterizîndu-i pe români ca „*norod al neştiinţei şi al nevrerei să-l înveţe*" [cf. Iordănescu, 1984].

şi ale ştiinţelor nu le sînt cunoscute. Ei cred că oamenii învăţaţi îşi pierd mintea, şi atunci cînd vor să laude învăţătura cuiva, zic că a înnebunit de prea multă învăţătură. Despre lucrul acesta moldovenii vorbesc fără cuviinţă zicînd că „învăţătura este treaba popilor; pentru un om de rînd este de ajuns dacă ştie să citească şi să scrie, să-şi scrie numele, să-şi treacă în condica lui un bou alb, negru şi cu coarne, caii, oile şi alte dobitoace de povară, stupii şi orice alte lucruri de acestea; toate celelalte sînt netrebuincioase" [Cantemir, 1978: 181].

Indiferenţa parentală în raport cu educaţia copiilor – pe care, aşa cum am arătat pe larg în altă parte [Stănciulescu, 1997], Ariès o asociază absenţei sentimentului copilăriei – pare neîndoielnică. Cu atît mai mult cu cît moldovenii cred în *Ursite*, *„două fecioare care se află de faţă la naşterea oricărui copil şi care îi dăruiesc, după voia lor, însuşiri sufleteşti şi trupeşti şi îi hotărăsc de la început toată norocirea şi toată năpasta ce va întîmpina în viaţă"* [pp. 196 şi 198]. Şi totuşi...

Ce înţelege învăţatul domn moldovean prin „învăţătură"? În primul text, „învăţătura" echivalează cu tot ceea ce individul poate acumula *din afară*. Orice trăsătură pe care individul o posedă, dar nu a fost dobîndită „din afară" face parte din *firea* sa. Expresia „din afară" se poate citi „din afara individului", respectiv „care nu este înnăscut, ci se datorează raporturilor individului cu ceilalţi, oricare ar fi aceştia (părinţi, rude, boier la care se slujeşte ş.a.m.d.)". În contextul în care apare, expresia trebuie însă citită mai degrabă „din afara mediului familiar, cotidian, firesc de viaţă", iar dacă ţinem seama de ipoteza organizării familiale a societăţii româneşti, familia reprezintă componenta esenţială a acestui mediu. În 1716 sîntem, desigur, foarte departe de fenomenologia sociologică şi de distincţiile pe care aceasta le face între cunoaşterea comună şi cunoaşterea savantă, respectiv între socializarea primară şi cea secundară [pentru detalii cu privire la fenomenologia sociologică, a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Contextul în care este utilizat termenul „învăţătură" orientează, însă, către o lectură fenomenologică a celor două texte. Pentru Cantemir – şi, foarte probabil, pentru toţi contemporanii săi – *firea* desemnează simultan atît însuşirile înnăscute, cît şi pe acelea dobîndite în mediul familiar (inclusiv cel familial) de viaţă. „Familiar" echivalează aici cu *natural* în sensul că prezenţa individului în acest mediu, comportamentele care îl definesc (*năravuri*) „vin de la sine", fără nici o intervenţie explicită din afară (cu excepţia intervenţiei divine). „Învăţătură" înseamnă, aşadar, acumularea unor comportamente care nu vin de la sine (altele decît „năravurile"), care nu se datorează nici unor tendinţe înnăscute şi nici experienţei cotidiene în colectivitatea de apartenenţă.

În cel de-al doilea pasaj reprodus mai sus, conţinutul termenului se concretizează: învăţătura este asociată meşteşugurilor şi ştiinţelor. Interpretarea pe care am dat-o primului text este întărită de observaţia că, în opinia moldoveanului obişnuit, cel „învăţat" înnebuneşte *„de prea multă învăţătură"*: în general, este etichetat ca anormal („nebun") acela al cărui comportament iese din rutinele colectivităţii, din ceea ce este necesar şi suficient pentru nevoile practicii curente; eticheta „nebun" arată că finalitatea şi esenţa oricărei învăţături constă tocmai în asimilarea unor comportamente neobişnuite pentru membrii obişnuiţi.

Lectura de mai sus a textului lui Cantemir permite reinterpretarea raportului dintre educaţie şi faimoasa „natură umană", căruia numeroşi autori îi consacră analize ample. Ceea ce filosofii şi pedagogii au înţeles prin „natură umană" – şi ceea ce moldoveanul Cantemir numeşte „firea"/"năravurile" omului – nu constă, oare, tocmai în acest ansamblu de comportamente care vin de la sine şi pe care individul le datorează mai ales mediului său „natural" (normal, familiar) de viaţă, iar nu în însuşiri pe care individul le deţine în virtutea unor mecanisme biologice? Nu este de mirare că, în aceste condiţii, educaţia a fost definită în literatura filosofică, pedagogică şi sociologică mai întîi într-un sens restrîns, ca acţiune mai mult sau mai puţin *instituţională* care modifică „natura umană" (accepţiune pe care savantul Cantemir, cunoscător al ştiinţei vremii sale, o dă învăţăturii). Conceptul durkheimian „socializare" [Durkheim, 1980] nu va face altceva decît să semnaleze că, în afara acestei acţiuni instituţionale, individul este modelat spontan de mediul experienţei sale cotidiene; fenomenologia [Schütz, 1987] va completa această teză, arătînd că experienţa umană „naturală" este una culturală şi intersubiectivă. Privite din perspectiva acestui mod de a înţelege lucrurile, pledoariile pedagogilor contemporani în favoarea unei educaţii care să respecte natura copilului apar într-o lumină nouă şi întîlnesc concluziile sociologilor educaţiei care evidenţiază importanţa coerenţei între educaţia şcolară şi caracteristicile mediului de origine.

Dacă „învăţătura" este astfel înţeleasă, faptul că Dimitrie Cantemir nu face nici o referire explicită la rolul educativ al părinţilor este de înţeles: familia nu poate funcţiona ca „şcoală pentru cîrmuitori". Aceasta nu înseamnă, totuşi, că părinţii nu au nici un rol în procesul de construire a sinelui. Cu toate că *Descriptio Moldaviae* nu permite prea multe speculaţii cu privire la acest subiect, două ipoteze pot fi formulate: prima afirmă o evoluţie posibilă în direcţia prelungirii influenţei părinţilor aparţinînd categoriilor superioare în constituirea sinelui; cea de-a doua vizează reconstituirea unor posibile modele culturale care ar fi putut face obiectul transmiterii intergeneraţionale de la părinţi către copii.

Ipoteza prelungirii progresive a influenţei părinţilor poate fi susţinută invocînd ca argument trecerea de la practica instituţionalizării precoce a copiilor la refuzul acestei practici. Ea poate fi interpretată, aşa cum am arătat mai devreme, ca un indicator al sentimentalizării raporturilor părinţi-copii, dar şi ca o creştere a duratei experienţei comune a părinţilor şi copiilor. Or, aşa cum însuşi Cantemir remarcă în *Istoria Ieroglifică*, *„experienţa şi ispita lucrului mai adevărată poate fi decît toată socoteala minţii"* [cf. Iordănescu, 1984: 126].

Cea de-a doua ipoteză poate fi construită pornind de la „năravurile" moldovenilor pe care le descrie Cantemir.

În general, moldovenii sînt, în opinia fostului lor Domn, trufaşi, semeţi, viteji, îndrăzneţi, buni arcaşi şi suliţaşi, chiar mai buni în mînuirea spadei, fără a fi totuşi tentaţi să facă uz de arme în rezolvarea conflictelor curente, pe care le reglează mai frecvent cu ciomagul, cu bîta şi cu pumnii. În acelaşi timp, ei se dovedesc *„foarte puşi pe gîlceavă"* şi nestatornici (*„aşa cum uită uşor duşmănia, tot aşa nu ţin multă*

vreme nici prietenia") [Cantemir, 1978, pp. 178-179]. Foarte entuziaşti la începutul unei acţiuni, sînt incapabili să se mobilizeze un timp mai îndelungat şi îşi pierd cumpătul cînd în calea acţiunii lor apar obstacole neprevăzute[1]. Ospeţele prelungite în timpul cărora se bea mult vin fac parte din stilul de viaţă al moldoveanului obişnuit, ca şi din obiceiurile curţii domneşti [*ibidem*, pp. 136-140 şi 179]. Viaţa publică este rezervată bărbaţilor; la fel accesul la „învăţătură" care, aşa cum am văzut, nu este altceva decît pregătire pentru viaţa publică. Diviziunea spaţiului social pe axa public--privat se suprapune în categoriile superioare peste aceea pe axa masculin-feminin. Un privilegiu al masculinităţii şi al vîrstei/experienţei este cert în viaţa publică; nimic nu ne permite, însă, să transferăm acest privilegiu şi în viaţa domestică, unde femeile practică unele comportamente (consumul de alcool, de exemplu) pe care normele morale (apărarea „feţei") le îngăduie în spaţiul public numai bărbaţilor.

În afara acestor trăsături generale, Cantemir observă – o observaţie demnă de un bun etnolog modern – că „*obiceiurile sînt tot atît de deosebite, cît este de deosebit aerul de la un ţinut la altul al ţării*" [*ibidem*, p. 182]. Populaţia Ţării de Sus (ţinutul Cîmpulungului) şi ţinutului Vrancei preţuieşte munca şi traiul tihnit („*îşi mănîncă pîinea cu sudoarea frunţii şi în linişte*"), autonomia (credinţa faţă de domn este recunoscută, dar este mai puţin o obligaţie şi mai mult o „învoială" cu Domnia), valorile religioase („*sînt înverşunaţi pînă la eres în credinţa lor*") şi „*au năravuri bune*"[2]. Populaţia din ţinutul Tigheciului ţine la loc de cinste mai ales vitejia în luptă. Vitejia este o valoare şi pentru locuitorii Ţării de Jos care sînt „*oşteni mai buni*" decît ceilalţi, dar le lipsesc „*năravurile bune*"; cu excepţia vasluienilor, ei sînt foarte ospitalieri, deşi săraci[3].

---

1. „*La începutul luptei sînt totdeauna foarte viteji, iar de-al doilea sînt mai moi; dacă şi după aceea sînt din nou împinşi îndărăt, atunci rar mai cutează să înceapă a treia oară. Însă de la tătari au învăţat să se întoarcă iar din fugă şi cu acest meşteşug au smuls adesea izbînda din mîna duşmanului.* [...] *Moldovenii nu cunosc măsura în nimic: dacă le merge bine, sînt semeţi, dacă le merge rău, îşi pierd cumpătul. Nimic nu li se pare anevoie la întîia aruncătură de ochi; iar dacă se iveşte ceva cît de cît să le stea împotrivă, atunci se zăpăcesc şi nu ştiu ce să facă. La urmă, cînd văd că străduinţele lor sînt zadarnice, se căiesc pentru ceea ce au săvîrşit, dar prea tîrziu*" [Cantemir, 1978: 179-180].
2. „*În trebile ţării sînt mai vrednici decît ceilalţi; trebile casei le fac cel mai bine; poruncile primite le împlinesc cu cea mai mare rîvnă, iar oaspeţii îi primesc mult mai bine decît locuitorii din Ţara de Jos*" [Cantemir, 1978: 183].
3. „*Chipul cu care primesc oaspeţi străini şi drumeţi e vrednic de cea mai mare laudă; căci, deşi foarte săraci din pricina învecinării cu tătarii, totuşi nu se dau înapoi niciodată să dea mîncare şi găzduire unui oaspe şi-l adăpostesc fără plată timp de trei zile, împreună cu calul său. Pe străin îl primesc cu faţa voioasă, ca şi cînd le-ar fi frate sau altă rudenie. Unii aşteaptă cu masa de prînz pînă la al nouălea ceas din zi şi, ca să nu mănînce singuri, îşi trimit slugile pe uliţe şi le poruncesc să poftească la masă drumeţii pe care îi întîlnesc. Numai vasluienii n-au faima aceasta; aceştia nu numai că închid casa şi cămara în faţa oaspetelui lor, ci se ascund cînd văd pe cineva venind, se îmbracă în haine zdrenţăroase, vin apoi în chip de calici şi cer ei înşişi pomană de la străin*" [Cantemir, 1978: 183].

Nu putem spune, fără teama de a greşi, dacă în descrierea „năravurilor moldovenilor" domnul lor are în vedere numai categoriile superioare sau întreaga populaţie; această din urmă ipoteză pare mai probabilă. În orice caz, aceste „năravuri" care fac parte din „firea" moldovenilor nu se „învaţă" (într-un sistem instituţional), ci fac obiectul unei construcţii în experienţa cotidiană. Întrebarea este dacă în toate categoriile sociale experienţa copiilor este, într-adevăr, una familială.

1.4. Rezumat şi interpretări preliminare

La turnanta secolelor al XVII-lea şi al XVIII-lea, societatea moldovenească are o structură complexă, puterea fiind asociată poziţiilor în administraţia de stat (*dregătoriilor*, în limbajul vremii); din acest motiv, dregătoriile exercită o mare atracţie asupra categoriilor „mijlocii" (*boierilor* din starea a doua şi a treia). Accesul aici este, în principiu, deschis tuturor, fiind dependent, în ultimă instanţă, de credinţa faţă de putere. *Ascensiunea* poate fi rapidă, dar este obligatoriu *progresivă*, înfăptuindu-se treaptă cu treaptă, şi a dobîndit cu timpul o dimensiune *intergenerațională* importantă. Cantemir deplînge dispariţia vechiului sistem de promovare a tinerilor – care implica un sistem educativ (plasamentul/ucenicia îndelungat/ă a adolescenţilor într-o familie de boieri din starea întîia) şi care pare să nu fi acordat nici un rol părinţilor în alocarea statutelor: băieţii supuşilor săi nu mai servesc în alte familii şi sînt cooptaţi direct în „şcoala pentru cîrmuitori" (starea a treia a boierilor), cu sprijinul rudelor. Sistemul de acordare a dregătoriilor bazat pe ucenicie îndelungată şi pe merite personale este abandonat în favoarea unui sistem care are ca mecanism de funcţionare ceea ce în limbajul actual se numeşte „nepotism".

Pe de altă parte, *sexul* reprezintă unul dintre criteriile în funcţie de care este structurat „vîrful" societăţii. Practicile religioase separă femeile de bărbaţi, iar viaţa publică este rezervată bărbaţilor; atunci cînd – rareori, de altfel – ies din spaţiul domestic (la ospeţe), femeilor le sînt „interzise" prin norme ale interacţiunii (pentru a fi „vrednice de cinste") comportamente masculine, cum ar fi a mînca şi a bea mult. Totuşi, în spaţiul domestic ele îşi îngăduie astfel de conduite, fapt care conduce la ipoteza unei *duble ordini sociale*, publică şi domestică/familială. Iar dacă această ipoteză se susţine, rezultă că nimic nu ne îndreptăţeşte să extindem mecanic, fără o cercetare concretă, privilegiile masculinităţii pe care textul le atestă pentru spaţiul public şi asupra vieţii domestice/familiale.

Partea mijlociu-superioară a societăţii moldoveneşti cunoaşte la începutul secolului al XVIII-lea *sentimentul familiei* conjugal-parentale, precum şi *sentimentul copilăriei*. Mai mult, *protecţia* familială a copilului se prelungeşte în categoriile mijlocii prin evitarea etapei de „plasament" familial. Procesul de prelungire a protecţiei îi vizează pe băieţi, fapt care sugerează existenţa unui *sentiment diferenţiat al copilăriei masculine şi feminine* şi, poate, începutul privilegiilor masculine în raporturile familiale.

Interpretînd textul într-o manieră fenomenologică către care el însuşi ne conduce, observăm că Dimitrie Cantemir defineşte „învăţătura" ca ansamblu de achiziţii subiective

pe care individul le obţine din afara mediului său familiar („natural") de viaţă şi care vizează, în principal, meşteşugurile şi ştiinţele. Faptul că nu se face nici o referire explicită la rolul educativ al părinţilor este de înţeles: familia nu poate funcţiona ca „şcoală pentru cîrmuitori", iar acesta este domeniul pe care îl are în vedere fostul Domn. Şi totuşi, întregul proces de construcţie a sinelui se realizează în experienţa cotidiană, pentru că moldovenii manifestă dispreţ şi o oarecare teamă faţă de *învăţătură*. Or, această experienţă trebuie să fie mai ales una familială, atît timp cît atît grupul constituit din soţ, soţie şi copii, cît şi sfera domestică sînt bine delimitate. Putem conchide, aşadar, că familia contribuie la construirea *firii/năravurilor* moldovenilor sau, altfel spus, la însuşirea comportamentelor care „vin de la sine" în experienţa socială – culturală, intersubiectivă, structurală – şi se constituie în „natură umană" a fiecăruia dintre membri, chiar dacă procesul nu este observat nici măcar de savantul ex-domn. Lectura fenomenologică a textului lui Cantemir permite, astfel, reinterpretarea raportului dintre educaţie şi faimoasa „natură umană", sugerînd că ceea ce filosofii şi pedagogii au înţeles prin „natură umană" – şi ceea ce Cantemir numeşte „firea"/„năravurile" moldovenilor – constă tocmai în acest ansamblu de comportamente care vin de la sine şi pe care individul le datorează mai ales mediului său „natural" (normal, familiar) de viaţă, iar nu în însuşiri pe care individul le deţine în virtutea unor mecanisme biologice universale.

Importanţa textului lui Dimitrie Cantemir pentru studiul de faţă nu este una pur bibliografică. După cum vom vedea pe parcurs, definiţia pe care el o dă „învăţăturii" se va impune în societatea românească în calitate de accepţiune principală a educaţiei, iar fenomenele pe care el le observă în categoriile boiereşti (legătura între poziţiile superioare şi poziţiile birocratice; legătura între accesul la poziţiile funcţionăreşti şi credinţa faţă de putere; ideologia ascensiunii progresive intra- şi inter-generaţionale; legătura între ascensiune şi „învăţătură", dar şi între ascensiune şi nepotism; separarea spaţiilor public şi privat/domestic; privilegiul masculinităţii în spaţiul public; sentimentul diferenţiat şi protecţia prelungită a copilăriei masculine; etc.) se vor „scurge" cu timpul către baza societăţii, astfel încît le regăsim în categoriile mijlocii rurale şi urbane ale secolului nostru. Pe de altă parte, textul conţine informaţii despre o categorie de populaţie aparte – *răzeşii*, ţărani împroprietăriţi de Domn şi ridicaţi la rangul de membri ai „stării" a treia a boierilor de divan, ca răsplată pentru serviciile aduse Domniei – la care trimit în povestirile vieţii lor fiii/fiicele de gospodari „de viţă nobilă" de la jumătatea secolului XX (a se vedea capitolul cinci).

CAPITOLUL 2

ROLUL EDUCATIV AL FAMILIILOR ROMÂNEŞTI MODERNE (~1821 - ~1918)[1]

În cazul României, distincţia pe care Ralf Dahrendorf [1996] o face între transformările socio-politice şi cele socio-economice ale societăţilor moderne este operaţională pentru periodizarea istorică. Istoricii consideră că perioada modernă a societăţii româneşti începe în primele decenii ale veacului al XIX-lea (momentul semnificativ al debutului fiind anul 1821) şi are o extensie de un secol (cea de-a doua limită semnificativă fiind anul 1918). O perioadă din care nu lipsesc transformările socio-economice, dar care este marcată în principal de transformări socio-politice: pregătirea ideologică şi desfăşurarea ultimelor acte ale luptei pentru crearea statului naţional unitar şi independent, emanciparea situaţiei juridice a ţăranilor, dezvoltarea sistemului şcolar.

Informaţiile cu privire la raporturile familiilor cu educaţia copiilor se înmulţesc progresiv de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea; apărută ca subiect asociat unor idealuri mai generale (trezirea conştiinţei identităţii şi unităţii naţionale), această temă devine obiectul unor dezvoltări de sine stătătoare în literatura beletristică şi în cea teoretică în a doua jumătate a secolului al XIX-lea; în primele decenii ale secolului XX, textele care îi sînt consacrate se succed într-un ritm impresionant. O primă explicaţie poate fi găsită în creşterea numărului şi diversificarea scrierilor tipărite ale autorilor autohtoni: oameni politici, reprezentanţi ai bisericii şi ai şcolii, scriitori, oameni obişnuiţi. La temelia acestui fenomen trebuie văzute, însă, transformările culturale şi structurale ale societăţii (societăţilor) româneşti, între care importanţă deosebită pentru subiectul pe care îl dezvoltăm aici prezintă: (1) *ideologia „luministă"* a progresului realizat prin educaţia maselor (şcolarizare, răspîndire a tipăriturilor naţionale, „creştere" în familie), promovată mai întîi de reprezentanţii Şcolii Ardelene (mişcare culturală constituită la Blaj în 1774), iar apoi de aceia ai mişcării ideologice revoluţionare care a pregătit evenimentele din 1848 şi, în continuare, de către toţi intelectualii care au făcut din *unitatea* statală, din *independenţa* naţională şi din *progres* mizele principale ale acţiunilor politice şi culturale; (2) *evoluţiile sistemului şcolar* în direcţia învăţămîntului general, obligatoriu şi gratuit, a multiplicării nivelurilor şcolare (de la învăţămîntul preşcolar la cel universitar) şi a diversificării filierelor (de cultură generală şi practică)[2].

1. În legătură cu delimitările istorice, a se revedea *Introducerea*, pp. 26-27.
2. Corelînd datele furnizate de Ştefan Bârsănescu şi Florela Bârsănescu [1978] cu acelea oferite de monografiile sociologice elaborate de echipele coordonate de Dimitrie Gusti şi de

2.1. Particularități ale surselor documentare

Considerațiile care urmează sînt construite pornind de la analiza de conținut a unor texte de factură diferită. Nu dispunem pentru perioada modernă din istoria poporului român de informații propriu-zis științifice cu privire la raporturile familiilor cu educația, cu excepția celor oferite de autorii volumului *Industrializare și urbanizare. Cercetări de psihosociologie concretă la Boldești* [Herseni, 1970]. Cu toate că la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului XX interesul științific pentru acest domeniu al cunoașterii este incontestabil (se traduc și se scriu lucrări și studii de pedagogie a familiei), majoritatea textelor rămîn la un nivel teoretico-speculativ sau empirico-artistic.

Una dintre sursele documentare o constituie o serie de scrieri [Boerescu, 1908; Borgovanu, 1900; Caragiale, 1900; Coșbuc, 1907; Dimitrescu-Iași, 1892; Lazăr,

---

literatura beletristică, în perioada la care ne referim (sfîrșitul secolului al XVIII-lea – începutul secolului XX), pot fi delimitate trei etape în evoluția sistemului școlar. 1. O primă etapă, a cărei limită formală poate fi plasată în 1864, an în care Al. I. Cuza a promulgat Legea instrucțiunii publice, este aceea a dezvoltării *ideologiei* școlare – asociată ideologiei identității, unității și progresului național – și a tatonărilor administrative. Scrierile reprezentanților Școlii Ardelene și ai mișcării revoluționare de la 1848 impun treptat ideea că fără un sistem școlar național, organizat și controlat de stat, care să permită „știința de carte" și instruirea tuturor – indiferent de mediul de rezidență, de sex sau de origine socială – în cele ce privesc diferitele aspecte ale vieții cotidiene (practicii), înfăptuirea unității naționale și progresul societății rămîn simple utopii. Accesul copiilor din mediul rural, al copiilor săraci și al fetelor la „învățătură" este perceput în rîndurile elitei intelectuale din ce în ce mai clar ca o necesitate. Ca și deschiderea școlii către problemele practice ale vieții cotidiene. O serie de modificări în structurile școlare arată că aceste opinii găsesc adepți și în rîndurile administrațiilor regionale sau locale. Încercări de a introduce învățămîntul general și obligatoriu și controlul de stat în școală pot fi identificate în toate provinciile românești de la mijlocul secolului al XVIII-lea. În secolul următor, crește numărul școlilor sătești și al școlilor de fete, iar durata învățămîntului organizat pentru categoriile defavorizate crește prin înființarea școlilor de arte și meserii. 2. Cea de-a doua etapă, al cărei debut îl marchează Legea instrucțiunii publice din 1864, se definește prin unificarea pe cale juridică a eforturilor de dezvoltare a *sistemului școlar* național. Formal, putem considera această etapă încheiată în 1919, prin decretul privind unificarea învățămîntului și a școlilor de pe întregul teritoriu românesc (inclusiv provinciile care au obținut unirea în urma primului război mondial). 3. O a treia etapă se situează în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, prelungindu-se pînă dincolo de jumătatea secolului XX, și este marcată de evoluții rapide ale *practicilor școlare*: pregătirea și activitatea cadrelor didactice, frecventarea școlii de către copii, interesul manifestat de familii pentru școlarizarea copiilor, pentru construcția de școli, pentru conținuturile școlare și calitatea prestațiilor didactice ș.a.m.d. Evident, fenomenele care definesc o etapă pot fi identificate și în celelalte și, în general, o dată declanșate, ele continuă să se manifeste ulterior, dar *apar* ca fenomene normale sociologic (frecvente, familiare) într-un anumit interval temporal și acesta este criteriul pe baza căruia am procedat la delimitarea celor trei etape descrise mai sus.

1914; Maior, 1809; Mironescu, 1915; Negruzzi, 1853; Oproiu, 1911; Rădulescu, 1840; Teodoru, 1905] greu de etichetat ca filosofice, politice, etice, religioase, ori ştiinţifice, întrucît conţinutul lor este un amestec din toate acestea: idei vehiculate în literatura ştiinţifică, etică şi filosofică occidentală a vremii, ori judecăţi şi raţionamente de tip finalist şi normativ (de tip „trebuie să") sînt utilizate ca punct de plecare în interpretarea/explicarea unor observaţii spontane ale practicilor familiale româneşti. De altfel, faptul că Academia Română, cel mai înalt for *ştiinţific* naţional, a girat fondul „Prinţesa Alina Ştirbei" pentru premierea celei mai bune scrieri în limba română despre *„principiile morale şi creştineşti* [s. n., E. S.], de care trebuie să se conducă părinţii în educaţiunea copiilor lor (premiu obţinut în 1914 de lucrarea *Creşterea în familie. Carte scrisă pentru mamele române* de V. Lazăr) ne arată că *suprapunerea pînă la confuzie a ştiinţificului cu axiologicul şi normativul reprezenta în epocă o caracteristică a discursului teoretic cu privire la rolul educativ al familiei.* Dincolo de eclectismul lor, importanţa acestor prime încercări de depăşire a cunoaşterii comune este, pentru studiul nostru, dublă: pe de o parte, numeroşi autori au demonstrat că discursul teoretic (atît cel ideologic, cît şi cel ştiinţific) este implicat în construcţia socială a opiniilor comune şi a practicilor [a se vedea sintezele realizate în Stănciulescu, 1996a]; pe de altă parte, autorii acestor texte sînt membri ai colectivităţilor despre care relatează şi, în această calitate, oferă adesea informaţii cu privire la practicile educative reale ale familiilor, astfel încît este suficient să înlăturăm evaluările pe care ei le fac şi să reţinem faptele „brute" pentru a putea trata în manieră etnologică observaţiile empirice pe care ni le furnizează; cu alte cuvinte, aceste observaţii pot fi considerate „mărturii" ale unor „informatori", cu atît mai credibili, cu cît dispun de un nivel de cultură care le permite „să facă străin ceea ce le este familiar" şi să observe comportamente care ar putea trece neobservate pentru un „autohton" obişnuit. Totuşi, exploatarea acestor surse documentare impune luarea în considerare a faptului că lectura realităţii pe care ne-o propun este trunchiată: realizată din perspectiva unui model ideal de societate pe care cei în cauză doresc să-l construiască - utilizînd pentru aceasta, între altele, un model ideal de viaţă familială - această lectură scoate în prim plan fapte care contravin idealurilor amintite, fiind în esenţă una de tip critic; orice generalizare a tipului de familie descris de autorii menţionaţi, în care părinţii sau nu sînt deloc interesaţi de educaţia copiilor lor sau, atunci cînd o fac, exercită mai degrabă o influenţă nefastă în raport cu exigenţele sociale, ar fi, în aceste condiţii, abuzivă şi străină spiritului ştiinţific.

O a doua categorie de texte este reprezentată de memoriile şi corespondenţa familială ale unor intelectuali [Eliade, 1991; Delavrancea, 1988; Maiorescu, 1975, 1978; Teodorescu, 1980], de o surprinzătoare *„poveste a unui băiat de la ţară"*, *„scrisă de el însuşi"* în 1876 şi publicată de istoricul Nicolae Iorga [Iorga, 1916] şi de *„autosociologia unei vieţi"* scrisă de Dimitrie Gusti [1971]. Ele pot fi tratate ca material empiric propriu-zis, iar pe baza lor este posibilă schiţarea a ceea ce sociologii contemporani numesc istorii ale vieţii.

În sfîrşit, o ultimă categorie de texte este reprezentată de proza autobiografică [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Teodoreanu, 1985], de literatura beletristică ce poate

fi asimilată realismului artistic [Caragiale, 1964; Sadoveanu, 1906 şi 1910; Slavici, 1979; Stancu, 1982] şi de literatura populară. Exploatarea lor într-o investigaţie ştiinţifică poate părea inoportună, chiar periculoasă. Totuşi, în cazul prozei autobiografice şi al realismului literar, cunoaşterea artistică se situează undeva între cunoaşterea comună şi cea teoretică: autorii pot fi consideraţi şi de această dată „informatori", dacă nu cu privire la faptele (de cele multe ori inventate sau caricaturizate), măcar cu privire la spiritul general al colectivităţilor pe care le descriu. Subiectul unei nuvele sau al unui roman este construit prin înlănţuirea unei multitudini de gesturi mărunte a căror coerenţă ar putea fi cu greu obţinută de orice scriitor, dacă ele nu ar face parte din categoria comportamentelor care „vin de la sine", reprezentînd „ceea ce toată lumea ştie" şi „ceea ce toată lumea face" într-o colectivitate. În măsura în care pot fi identificate aceste elemente, un text literar poate fi utilizat ca material empiric de acelaşi tip cu „mărturia indigenului". În demersul de faţă, selecţia informaţiilor oferite de scriitori este operată pe baza unui principiu al credibilităţii: comportamentele cotidiene relatate sînt reţinute ca normale în colectivitatea descrisă (credibile) dacă sînt coerente (sau coincid) cu faptele relatate de alţi consociaţi/contemporani şi dacă participă la construirea uneia şi aceleiaşi atmosfere generale de epocă.

Exploatate într-un registru dublu, discursiv şi practic, toate aceste materiale documentare dau un eşantion destul de eterogen, iar prin aceasta pertinent în raport cu obiectivele analizei de faţă, care constau în principal în reconstituirea unei imagini globale a raporturilor familiilor româneşti cu procesul de construire a sinelui şi în corelarea acestei imagini cu evoluţiile de ansamblu ale societăţii. La nivel discursiv, pot fi identificate opinii comune, diferite forme ale ideologiei (politice oficiale, politic-revoluţionare, juridice, religioase, artistice), dar şi germeni ai discursului ştiinţific. La nivelul practicilor educative, textele enumerate mai sus mijlocesc contactul cu realităţi familiale diverse din cele trei provincii româneşti (Ţara Românească, Moldova, Transilvania): familii conjugal-parentale [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Caragiale, 1964; Maiorescu, 1975 şi 1978; ş.a.], familii parentale [Iorga, 1916; Slavici, 1894; Stancu, 1982], familii compuse [Iorga, 1916; Sadoveanu, 1910; Stancu, 1982]. De asemenea, chiar dacă unii autori procedează la generalizări pripite şi nu oferă decît prea puţine (sau deloc) lămuriri cu privire la categoria de populaţie în care un comportament a fost observat [Lazăr, 1914; Oproiu, 1911], alţii furnizează „mărturii" cu privire la categorii sociale identificabile: de la „protipendada" economică şi politică a societăţii – boieri şi burghezi – [Caragiale, 1964; Gusti, 1971; Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985; Teodoru, 1905], la tîrgoveţii înstăriţi sau în curs de îmbogăţire (viitori burghezi) [Slavici, 1894; Teodoru, 1905] şi la ţăranii înstăriţi [Creangă, 1956] sau săraci [Iorga, 1916; Stancu, 1982] şi chiar la ţigani [Sadoveanu, 1906]; de la înalţi funcţionari de stat, profesori, învăţători, preoţi [Blaga, 1979; Caragiale, 1964; Delavrancea, 1988; Eliade, 1991; Maiorescu, 1975 şi 1978], la tîrgoveţi şi săteni analfabeţi [Creangă, 1956; Iorga, 1916; Slavici, 1894]. Putem astfel reconstitui o structură (ierarhie) socială complexă şi dinamică, în care poziţiile sînt dependente de multiple forme de „capital" care pot fi „convertite":

economic (pămînt şi bani, în principal); cultural (ştiinţa de carte şi diploma); birocratic (calitatea de funcţionar al statului care implică un raport de apropiere de centrul puterii); simbolic (titluri boiereşti, ascendenţe nobiliare); totuşi, avem o suprareprezentare a categoriilor superioare, în special a celor şcolarizate.

Se cuvine remarcată în acest context lucrarea lui O. I. Mironescu [1915] – profesor/director al Şcolii Normale din Constanţa – intitulată *Familia şi şcoala. Observări asupra educaţiei noastre de astăzi şi cooperaţia între familie şi şcoală*. Fără să facă nici un fel de consideraţii teoretice sau epistemologice, autorul corelează explicit practicile educaţionale şi raporturile părinţilor cu şcoala cu poziţia lor socială (este construită o structură socială care distinge între „boieri", „burghezi", „ţărani şi muncitori", structură care, ambiguă şi nediferenţiată la nivelul categoriilor defavorizate, este, totuşi, operaţională) şi cu semnificaţiile pe care le au copilul şi educaţia sa pentru părinţi, realizînd *prima încercare de explicaţie complexă, de tip sociologic, a fenomenelor educative* în literatura românească. Valoarea lucrării trebuie să fie, însă, bine cîntărită: nu avem încă de-a face cu o lucrare de sociologie propriu-zisă a educaţiei; faptele analizate nu sînt culese sistematic, ci sînt reţinute de memoria unui subiect a cărui experienţă rămîne aceea a unui actor obişnuit, iar interpretarea lor este subordonată unei ideologii (aceea a familiei „ţintă" a politicilor „statului-providenţă" şi a şcolii civilizatoare), iar nu unor procedee ştiinţifice.

Evident, oricare ar fi registrul de analiză şi tipul de text, selecţia faptelor, delimitarea între fapte şi opinii, interpretarea acestora ridică dificultăţi mai multe decît cele obişnuite într-o anchetă în care datele empirice au fost culese direct „din teren", iar culegerea a fost organizată şi realizată explicit în scopul studierii fenomenelor care fac obiectul cercetării şi care au fost riguros definite înainte ca ancheta să înceapă. De aceea, interpretărilor care urmează nu trebuie să li se confere o valoare de adevăr mai mare decît aceea pe care o au: ele nu sînt altceva decît o înlănţuire de ipoteze, credibile în măsura în care sînt coerente şi în măsura în care sînt obţinute pe baza corelării informaţiilor venite din surse foarte diferite şi a unei lecturi atente a acestora. În unele cazuri, concluziile ipotetice formulate aici contrazic o serie de stereotipuri formulate la nivelul cunoaşterii comune, iar unele chiar la nivelul cunoaşterii ştiinţifice. Am reţinut aceste concluzii în urma unor analize destul de scrupuloase pentru ca, cel puţin în stadiul actual al cercetărilor, să cred că ele se susţin mai temeinic decît concurentele lor.

2.2. Copilul şi educaţia sa în familie – teme centrale ale discursului românesc modern

De la mijlocul secolului al XIX-lea, „sentimentul" familiei conjugal-parentale şi acela al copilăriei, inclusiv al propriei copilării, sînt incontestabile în rîndurile elitei intelectuale şi ale categoriilor favorizate economic. Unitatea constituită din părinţi şi copii este clar delimitată simbolic din moment ce copilul are pentru părinţii săi o semnificaţie familială expresivă – reprezentînd o modalitate de prelungire a propriilor

vieți și o expresie a dragostei dintre soți [Negruzzi, 1853; Oproiu, 1911] –, dar și o semnificație publică, fiind tratat ca „obiect al mîndriei" și ca mijloc de a pune în valoare „darea de mînă" a familiei [Mironescu, 1915]. Pe de altă parte, apariția copilului echivalează cu obligația de asumare a unui ansamblu de *datorii* cu privire la îngrijirea, la protecția și la educația sa. Dacă *„Singura moștenire care rămîne după noi în lume sunt copiii. În ei urmează viața noastră, numele nostru, în ei trăim noi după moarte"* [Oproiu, 1911: 5] și dacă imaginea de sine și imaginea publică ale adultului sînt dependente de modul în care se manifestă el ca părinte, proclamarea ideologiei familiei centrate pe copil și a „sacrificiului parental" pentru bunăstarea și educația copilului [Borgovanu, 1900; Caragiale, 1964; Oproiu, 1911] devine o componentă a strategiilor familiale. Acest „altruism" intergenerațional devine cuvîntul de ordine al ideologiei epocii (fără să fie în mod necesar și principiul practicilor parentale). Iată un fragment semnificativ din discursul rostit în 1851 de elevul de 11 ani Titu Maiorescu la finele anului școlar:

> Nu mai puțină bucurie credem că simt astăzi și acei buni tați de familie, care, pătrunși de marele adevăr că *învățătura e averea cea mai de secură ce dînșii o pot lăsa de moștenire după moarte la copiii lor* [s.n., E.S.], își dau copiii la învățătură și sprijinesc școalele din toate puterile lor; da, dragilor noștri părinți, învățătura e averea cea mai de secură ce o lăsați nouă fiilor voștri; averea materială e supusă la varii schimbăciuni; numai învățătura e nepieritoare, o astfel de moștenire nici moliile n-o rod, nici focul nu o mistuiește, nici furii nu o sapă [cf. Cioculescu ș. a., 1973: 81].

Nu are nici o relevanță faptul că elevul și-a confecționat singur discursul sau nu; important este că la jumătatea secolului al XIX-lea necesitatea *transmiterii capitalului școlar* era clar formulată și era popularizată. La începutul secolului următor, ea apare explicit sub forma mai largă a moștenirii capitalului *educațional*, incluzînd alături de educația școlară și „creșterea" în familie:

> *Educația e singura moștenire neperitoare ce putem lăsa urmașilor noștri. De aceea, părinții trebue să aibă drept primă țintă în viață educația copiilor lor* [s. n., E. S.]. Din nefericire însă cea mai mare parte a familiilor noastre nu pun nici cel mai mic preț pe această frumoasă și trainică moștenire [Oproiu, 1911: 16].

Cum poate fi explicată insistența cu care discursul teoretic și cel artistic abordează copilăria și educația copiilor?

Ideologia „luministă" a Școlii Ardelene și aceea a revoluționarilor primei jumătăți a secolului al XIX-lea văd în copil pe viitorul agent al construirii societății românești moderne; *creșterea* și *educația* acestuia sînt considerate principalele pîrghii ale realizării unității și independenței naționale și ale progresului. *„Să începem de la creștere și școale"*, de la *„luminarea poporului nostru celui necultivat"*, își îndemna Andrei Mureșanu compatrioții [Mureșanu, 1844]. Această ideologie se prelungește în discursurile oficiale ale casei domnitoare a Principatelor Române, iar apoi în ideologia promovată de casa regală. Reprezentanții instituțiilor religioase, școlare și academice o susțin, de asemenea.

Calea principală de pregătire a unui agent eficient al schimbării este, pentru această elită intelectuală instruită în străinătate, *educaţia*, înţeleasă – într-o primă accepţiune – ca „învăţătură", respectiv ca instruire realizată conştient, organizat şi sistematic în şcoală; cunoaşterea este considerată o condiţie *sine qua non* în stimularea acţiunii instrumentale eficiente. Regăsim în textele moderne conceptul în forma în care apare la Cantemir; există, însă, acum, şi o conştiinţă acută a importanţei *creşterii* – definită în principal ca influenţă a familiei asupra dezvoltării fizice şi moral-civice a copilului, care condiţionează întregul comportament social al acestuia:

> Dacă în sînul familiei copiii sunt crescuţi cum trebue, ajunşi cetăţeni, ei nu vor face de cît să pună în practică principiile cu care au fost îndoctrinaţi în fragedа lor vîrstă, respectînd autoritatea, păstrînd dreptatea şi supunerea legilor [Boerescu, 1908: 8].

Influenţa familiei se exercită în primul rînd în forma achiziţiilor primare care, aşa cum observă C. Negruzzi [1853: 370], *„rămîn pururea în sufletul copiilor"*. Puterea familiei asupra copilului pare nelimitată în primii (şapte?) ani de viaţă şi este explicată prin particularităţile – îndeosebi prin plasticitatea şi obedienţa cvasi-totale – atribuite acestei vîrste:

> Copilul cînd e mic se aseamănă cu o bucată de aluat, căreia i se poate da orice formă; sau un fel de lut de-al olarului [...]: părinţii au, prin urmare, putinţa să facă din fragedele lor odrasle aceea ce vor [Oproiu: 1911: 15].

În afară de aceasta, însă, vîrsta şcolară nu exclude familia din viaţa copilului. Mai întîi, pentru că însăşi frecventarea şcolii de către acesta nu este o „afacere" personală a copilului, ci implică o opţiune/decizie *familială* pentru un tip de valori în funcţie de care copilul frecventează sau nu şcoala (sau un anumit tip de şcoală):

> [...] sunt tată de familie, n-am unde să-mi cresc copiii decît în aceste aşezăminte, pentru că şi de aş avea mijloace de a-i creşte aiurea, gîndul meu nu este să-i cresc străineşte şi ei apoi să trăiască româneşte; voiu să fac din ei români şi trebuie să ştie cele româneşti, şi legi, şi obiceiuri [Rădulescu, 1840: 128-129].

Apoi, pentru că acţiunile şcolii şi ale familiei se află în raporturi de continuitate şi de complementaritate. Unii autori susţin teza unei relative specializări a rolurilor: şcoala se specializează în sarcini instructive, preluînd o funcţie a bisericii (denumirile oficiale din timpul domniei lui Cuza sînt semnificative: Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii – 1862, Consiliul Superior al Instrucţiunii Publice – 1862, Legea instrucţiunii publice – 1864), în timp ce familia este responsabilă de „educaţiunea" copiilor care constă *„în dezvoltarea apucăturilor sociale, în aşa-numita artă a vieţii"* [Caragiale, 1900: 75]. Totuşi, specializarea nu este absolută: chiar în domeniul dezvoltării intelectuale a copiilor, *„totul se resimte de primele lucrări ale inteligenţei din primii ani ai copilăriei"* [Dimitrescu-Iaşi, 1892: 112]. Pe de altă parte, performanţele şcolare sînt condiţionate de împrejurarea că ceea ce se învaţă la şcoală găseşte sau nu *„contact similar, control şi confirmare în casa părintească"* [Caragiale, 1900: 76]. Rezultă că:

[...] familia nu înrîureşte asupra educaţiei din şcoală numai prin pregătirea elementelor care servesc de bază vieţii intelectuale şi morale, ea continuă acţiunea sa, paralel cu acţiunea şcoalei, tot timpul cît durează viaţa şcolară [Dimitrescu-Iaşi, 1892: 114].

Este cu totul remarcabilă pentru modernismul ei observaţia cu privire la sursele lingvistice familiale ale dificultăţilor de însuşire a conţinuturilor şcolare. Petru Maior sesizează că faptul de a învăţa într-o altă limbă decît cea maternă generează dificultăţi nu numai pentru că vocabularul, sintaxa etc. sînt mai puţin cunoscute, ci mai ales pentru că, dată fiind situaţia lor socială şi naţională, copiii români îşi însuşesc în familie şi utilizează în viaţa cotidiană o limbă care desemnează realităţi diferite şi, în consecinţă, exprimă conţinuturi ideatice şi emoţionale diferite de acelea pe care le desemnează/exprimă limba oficială (maghiară) utilizată în şcoli:

În limba românească numai de lucruri de casă, de lucruri de jos, de care grăesc toate moaşele, au fost deprinşi a vorbi, şi cu alţii şi cu sine" [Maior, 1813: 152].

Dacă la Maior sursele lingvistice ale inegalităţii în raport cu şansele de reuşită şcolară sînt evidenţiate în contextul unui discurs – demn de un sociolog al educaţiei actual – care face din politica de menţinere într-o stare de inferioritate a limbii însăşi (şi a categoriilor care o vorbesc) ipoteza explicativă a dificultăţilor şcolare, militînd pentru emancipare naţională şi socială, I.L. Caragiale [1900: 76] pune problema în termeni foarte apropiaţi de aceia ai teoriilor contemporane ale handicapului cultural, deplîngînd situaţia copiilor care nu pot utiliza decît *„cuvinte uzuale ale unei vieţi umile"* pentru a comunica *„interese absolut joase"*, situaţie pusă pe seama nivelului scăzut de instruire a părinţilor.

Impactul familiei este apreciat ca foarte puternic şi datorită faptului că părinţii reprezintă, în opinia intelectualilor vremii, *cea mai influentă categorie de Alţii semnificativi*. Forţa lor ar decurge înainte de toate din împrejurarea că sînt *„educatori naturali"* [Dimitrescu-Iaşi, 1892] şi din aceea că autoritatea parentală reprezintă mijlocul dat de Dumnezeu pentru îndeplinirea datoriei de a-i creşte pe copii [Lazăr, 1914]. O autoritate care, conform Codului civil din 1864, aparţine tatălui („părintelui"), dar a cărei legitimitate profundă este una de tip *practic*, şi nu normativ: dacă nu este decît un instrument, autoritatea este legitimă atîta vreme cît este utilizată pentru îndeplinirea scopului („poruncii" divine), cu alte cuvinte atîta vreme cît se exercită ca *autoritate eficientă*[1], şi nu ca una formală.

Aşadar, realizarea de către părinţii înşişi (şi nu de alte persoane, cum ar fi, de pildă „daica" ori guvernanta la care apelează adesea familiile „cu dare de mînă") a creşterii propriilor copii este tratată ca un „imperativ categoric":

[...] [„ţinerea" şi creşterea propriilor copii] nu iaste detorie pusă, ci firească, nu scrisă, ci născută, nu omenească, ci dumnezeiască [Maior, 1908].

1. Expresia „autoritate eficientă" îmi aparţine, dar este sugerată de textul lui V. Lazăr.

Copilul are dreptul, după legile lui Dumnezeu, să pretindă de la părinţii săi o a doua naştere [o naştere sufletească, după naşterea trupească, n.n., E.S.] [Lazăr, 1914: 35].

Această datorie de origine divină revine ambilor părinţi [Boerescu, 1908; Negruzzi, 1853], dar fiecare dintre ei este chemat să exercite un rol specific. Cei mai mulţi autori insistă asupra rolului matern:

Naţiunea română va fi în viitor aceea ce femeile române vor voi să fie. Ele sînt chemate, ca mame, înaintea altora, să lucreze pentru creşterea unei generaţii noi în viitor [apelul Elenei Cuza pentru înfiinţarea Azilului „Elena Doamna" din Bucureşti, 1862; cf. Bărbulescu, 1970: 24].

[...] ca mame, [femeile] sunt răspunzătoare şi înaintea lui Dumnezeu şi înaintea societăţei de faptele şi de chemarea lor [Boerescu, 1908: 6].

Un rol al cărui conţinut constă cu deosebire în dimensiunea emoţională/expresivă a educaţiei morale: a-i inspira copilului pietate, a-i dezvolta simţul binelui şi al frumosului, a-i întări voinţa *„printr-o convingere practică şi intuitivă"*. Complementar, rolul – instrumental – al tatălui constă în a face, prin exemplul personal, *„să pătrundă în conştiinţa copilului ideea adevărului, a datoriei şi a regulei"*:

Tatăl reprezintă pe copil, el este raţiunea copilului, atunci cînd el are nevoe să-şi formeze pe a lui. Între copil şi părinte există o legătură de raţiune; tatăl este chemat a lucra asupra intelectului, deci asupra spiritului [...]. Tatăl sever şi constant, pe de o parte, mama blîndă şi duioasă pe de alta, ambii conlucrînd în deplin acord, vor face un echilibru raţional în educarea copiilor lor [Boerescu, 1908: 7].

Tatăl bun acţionează pentru bunăstarea familiei sale în spaţiul public, în timp ce o mamă bună îşi limitează spaţiul concret de acţiune la universul domestic:

Buna mamă trăieşte numai pentru casa sa, şi pentru fericirea fiinţelor ce-i sînt încredinţate dragostei şi îngrijirii sale. Munceşte fără pregetare nu ca să întîmpine deşertăciunile mîndriei, ci ca să înmulţească binele familiei. Ea este mamă, şi, pentru că e mamă, trăieşte pentru copiii săi [Boerescu, 1908: 5].

Totuşi, la nivelul ideologiei, nu se pune problema unei disjuncţii public-privat – recomandată pentru nivelul practicilor – în această distribuţie a rolurilor; ambele roluri parentale impun în egală măsură atît dăruire familială totală, cît şi responsabilitate socială şi divină, dar modalităţile în care acestea se manifestă sînt, practic, diferite: dincolo de raportul esenţial cu divinitatea pe care îl implică atît rolul matern, cît şi cel patern, sensul ultim, profund al oricărei activităţi publice masculine, de la activitatea politică la cea productivă, este familial [Boerescu, 1908; Rădulescu, 1840], în timp ce sensul profund al activităţii domestice feminine este social (naţional) [Bălcescu, cf. Iordănescu, 1984; Voiculescu, 1898].

Complementaritatea masculin-feminin este definită la nivelul discursului teoretic pe axa instrumental-expresiv, iar autorul care, la noi, dă primul acestor teze – frecvente în literatura sociologică occidentală a secolului XX – expresia cea mai limpede este un preot. De altfel, distribuţia rolurilor matern şi patern este legitimată, în afara unor

raţiuni care ţin de funcţionalitatea familiei, prin „argumente" de ordin religios: „chemarea" femeii este aceea de a fi soţie şi mamă. Aşadar, *înainte ca orice cunoaştere ştiinţifică propriu-zisă cu privire la distribuţia rolurilor în familie să se fi cristalizat în societatea românească, teza apare în ideologia politică şi religioasă,* iar faptul are o mare relevanţă pentru explicarea fenomenului.

Pentru a rezuma, „creşterea" copiilor este prezentată la nivelul discursului modern ca o *datorie* a părinţilor în faţa societăţii, care rezultă din datoria în faţa lui Dumnezeu [Boerescu, 1908]. Discursul religios este utilizat pentru a legitima discursul politic--militant. În acelaşi scop sînt valorificate şi teze ale pedologiei şi pedagogiei. Rezultă că discursul teoretic modern cu privire la familie conţine un nucleu militant-revoluţionar sau politic central (familia este văzută ca instrumentul principal al reuşitei „culturalizării"/„civilizării"/şcolarizării populaţiei româneşti[1]) căruia i se asociază, în calitate de legitimări şi întăriri, o serie de componente religioase, etice şi ştiinţifice. Eclectismul teoretic despre care vorbeam mai sus se explică în acest fel. Şi este esenţial să observăm că, cel puţin în domeniul rolului educativ al familiei, *cunoaşterea ştiinţifică debutează în calitate de discurs legitimator şi militant*, fapt care, aşa cum vom vedea în capitolele următoare, a marcat evoluţiile ei ulterioare.

2.3. Semnificaţii ale practicilor educative ale familiilor moderne

Rezultînd dintr-o logică militantă a emancipării şi a progresului, discursul eclectic procedează la o *critică radicală a practicilor educative ale familiilor*; acestea apar ca total lipsite de strategii coerente şi raţionale cu privire la creşterea copiilor. Sînt incriminate practicile de îngrijire: orientarea prioritară către „a da copilului de mîncare", fără nici o preocupare pentru echilibrul alimentaţiei[2]; deprinderea treptată a copilului cu alcoolul de la vîrste mici; igiena (alimentară, personală şi a locuinţei) precară[3]; odihna afectată de supraaglomerarea şi de insalubritatea încăperilor de

1. *„A face dar* – scria Nicolae Bălcescu la jumătatea secolului trecut – *din fiecare familie un centru de civilizaţie, a încredinţa această civilizaţie în mîna femeii* [...]" [cf. Iordănescu, 1984: 173-174].
2. Alimentaţia copiilor suferă fie din cauza insuficienţei unor componente de bază şi a supradozării altora, fie din cauza dezechilibrului cantitativ (hrană prea puţină sau prea multă). Iată cum descrie George Coşbuc *„creşterea rea a copiilor"* [1907]: *„dacă ne uităm în casele acelora pe cari soarta i-a favorizat puţin, vedem că ei fac aşa de mult din mîncare şi băutură ocupaţiunea principală a vieţii şi fericirea ei, încît şi-ar ţinea de neglijaţi copiii, dacă n-ar lua şi ei parte vitează la îndopătură"*; în familiile sărace, numai *„puţinătatea mijloacelor"* conduce către un alt tip de comportament, căci *„răul lor exemplu, cînd dau şi ei vreo dată de prisos, arată că nu neplăcerea de a se îmbăta şi a se îndopa îi ţine departe de excese, ci lipsa de mijloace"*; părinţii administrează ei înşişi alcool copiilor, iar rezolvarea oricărei probleme a acestora (indigestie, indispoziţie) implică o ofertă de mîncare şi de băutură. Această descriere se regăseşte la toţi autorii citaţi.
3. „[...] *economia de apă şi săpun e poate la noi mai mare decît oriunde aiurea"* [Oproiu, 1911: 30].

locuit. Apoi, practicile cotidiene ale membrilor familiei: violenţa verbală (înjurătura), fizică (bătaia administrată obiectelor de care copilul s-a lovit, animalelor şi oamenilor) şi psihică (întreţinerea sentimentului de „frică" prin ameninţarea cu pedeapsa venită din partea părinţilor, altor persoane, a „Mumei Pădurii", „balaurilor", „zmeilor" ş.a.m.d.[1]); inconsecvenţa atitudinală a părinţilor; minciunile „funcţionale" în care copiii sînt utilizaţi ca martori (sperjuri), stereotipul inocenţei infantile fiind exploatat în raporturile sociale de către părinţii aparţinînd categoriilor superioare; cumpărarea de haine şi jucării costisitoare şi „abandonul" copiilor în mîinile slugilor, „mancelor", guvernantelor, profesorilor, în aceleaşi categorii; furtul „minor" din ogorul vecinului, cu complicitatea sau în prezenţa copilului, în lumea satelor. Raţionamente de tip deductiv-speculativ, care nu au alt suport empiric în afara experienţei personale a autorului şi care sînt fundamentate pe principiul etnologic al *impregnării*, conduc la imputarea unor trăsături de personalitate pe care experienţele cotidiene ale copiilor le-ar produce în mod automat: înclinaţia către excese alimentare şi consum de alcool, agresivitate, dorinţă de răzbunare, frică, minciună, furt, vanitate, limbaj şi conduite „manierate" practicate „de ochii lumii", dispreţ pentru orice este românesc şi preferinţă pentru ceea ce este străin... Un tip uman care, privit din unghiul proiectelor de „civilizare" a naţiunii, nu poate genera decît îngrijorare...

Privită din perspectiva normativă asociată proiectelor de stimulare şi de orientare a progresului societăţii, familia românească modernă are o importantă *datorie* de creştere şi educare a copiilor, pe care nu şi-o îndeplineşte decît în cazuri excepţionale, iar din greşelile părinţilor rezultă *„cea mai mare parte din relele de cari suferă societatea"* [Oproiu, 1911: 18][2]. Absenţa strategiilor educative este asociată fie mizeriei

---

1. În ultimă instanţă, ameninţarea cu pedeapsa divină poate fi inclusă în aceeaşi categorie a mijloacelor de control al comportamentului prin teamă, dar această interpretare nu apare în literatură.

2. *„Aspectul pe care ni-l prezintă astăzi educaţia din familie este tocmai un chaos de contraziceri:* lipsă de un scop bine determinat către care să tindă întreaga lucrare a educaţiei; lipsă de sistematizare în mijloacele întrebuinţate, tradiţia oarbă stăpînă absolută" [Dimitrescu-Iaşi, 1892: 108].
„Luînd afirmaţiile părinţilor drept adevăr şi dorinţele noastre drept realitate, fie-care avem iluzia că am fost obiectul unei preocupări constante educative din partea părinţilor. Să nu ne înşelăm însă: această preocupare educativă în puţinele familii în cari a existat şi există – zic puţine pentru că eu nu gîndesc că România este închisă în centrele oraşelor – s-a redus la puţin lucru. Mai întîiu, oare-care îngrijire fizică, a căreia tiranie nepricepută arată mai degrabă grija *mamei de cît un sistem pedagogic educator.* [...] *Apoiu, oare-cari sfaturi negative: „să nu faci prostii, să fii cu minte, să nu faci obrăznicii": băiatul nu ştie, nu înţelege ce este aceea o prostie, o obrăznicie, o vorbă urîtă, dar pricepe că „nu trebue să facă nimic pînă nu cere voe" şi, dacă se supune, ajunge un Vlăduţu-mamei. Să adăugim cîte-va reguli precise de maniere elegante, cari îndulcesc în realitate nu moravurile, ci gesturile, cari creează din această îndulcire a gesturilor un semn distinctiv de clasă socială dar cari, lipsite de fondul adînc creştin al caritătii şi de sentimentul profund al respectului erarhiei sociale, sunt cu totul superficiale.* [...] *Prin urmare* nici în contrazicătoarele sfaturi

și ignoranței, în cazul familiilor populare, fie inculturii pedagogice a părinților, inclusiv a celor plasați pe poziții sociale superioare. O incultură generată de faptul că „*meseria de părinte*", deși foarte grea și de mare responsabilitate, nu se învață nicăieri, fiind orientată exclusiv de norme ale tradiției[1]. De aici, nevoia intervenției sociale: familia trebuie să devină „ținta" unor acțiuni sociale care să facă din ea un sprijin al specialiștilor în educație și în reformă socială. *Educația părinților* – cu deosebire a mamelor – *în calitate de educatori* devine astfel: (1) tema privilegiată a literaturii teoretice (lucrările scrise sînt, în marea lor majoritate, încercări de popularizare a unor teze ale ideologiei religioase susținute de teze inspirate din discursul pedologilor

---

de educație morală, nici în fricoasele măsuri de educație fizică, nu veți găsi preocupare educatoare statornică, necum sistem educativ; veți găsi instinctul mamei, nu rațiunea educatorului; accese de dragoste, nu sistem consecvent. *Vom trage deci o concluzie generală, care firește nu poate avea de cît valoarea relativă a tuturor frazelor generale ce privesc pe om și pe societate, că nu există în societatea românească preocupare educativă nici în familie nici în școală și că acolo unde această preocupare există, ea este de natură sentimentală nu rațională, plină de contraziceri, de greșeli, de grave abateri, de lipsuri capitale*" [Teodoru, 1905: 21].

1. „[...] *În contra acestor contraziceri se luptă știința pedagogică, cercînd să introducă în educație în locul inspirațiunelor variate ale momentului, un plan sistematic bazat pe rezultatele îndelungatei experienți, verificate însă mai mult ori mai puțin prin cercetările științei asupra vieții omului și asupra evoluțiunelor sociale. Dar cîtă greutate de a pătrunde în cercul familiei; Pedagogia ca știință a educațiunei întîmpină un obstacol greu de învins în* elementul tradițional *întărit cu o doză puternică de* egoism *al familiei.* [...] *Fiecare din noi este un produs al educațiunei tradiționale; prin urmare, pentru a admite că sistema de pînă la noi are nevoie de a fi reformată,* trebuie mai întîi să recunoaștem această insuficiență în noi înșine, *trebuie să recunoaștem defectele noastre proprii, ca o consecință a unei greșite direcțiuni în educația primită de noi. Dar tocmai acesta e punctul dificil; egoismul, sub forma de încredere peste măsură în noi înșine, ne împiedică mai totdeauna de a recunoaște aceasta. Argumentul obicinuit al mamei care ia o măsură oarecare relativă la creșterea copilului său este: «așa a făcut și mama cu mine, așa voi face și eu cu copiii mei».* [...] *Egoismul nostru rău înțeles și îndărătnicia tradiției explică de ce nu se gîndește nimeni la* cultura pedagogică *în familie.* [...] *Nici statul, nici școala, nici opiniunea publică nu sînt în destul de edificați asupra acestei cestiuni. Pedagogia e privită, în cazul cel mai bun, ca arta de a face buni profesori.* [...] *Va trebui să treacă multă vreme pînă cînd teoriile educațiunei să străbată în cercul de gîndire al familiei.* [...] *Să se noteze că în tot acest escurs nu ne gîndim decît la familiile a căror poziție socială mai fericită le îngăduie să se gîndească mai de aproape la educația copiilor lor. Cît se schimbă însă lucrul, cînd ne aruncăm privirile asupra acelor familii dezmoștenite, a căror viață întreagă se rezumă: în lupta neîntreruptă cu ignoranța și mizeriile existenței. Acolo* tradiția *și oarba* întîmplare *sînt absolut stăpîne pe educație. În bordeiul muncitorului, ignoranța și mizeria sînt o barieră aproape neînvinsă în contra oricărei încercări de ameliorare a creșterii copiilor.* Reforma educației *în acest caz e strîns legată de* reforma socială. [...]" [Dimitrescu-Iași, 1892: 108-114].
„*Un lucru e de mirare; învățăm în viață toate meșteșugurile cu putință mai ușoare și mai grele și socotim ca cel mai ușor meșteșugul de a fi părinte și pe acesta nu-l învățăm și totuși nimic nu e mai greu decît a fi părinte*" [Mironescu, 1915: 11].

şi pedagogilor vremii); (2) unul dintre argumentele prin care este susţinută cu insistenţă, de la jumătatea secolului al XIX-lea, şcolarizarea fetelor, inclusiv în mediul rural (în vederea pregătirii *„pentru chemarea lor de soţii şi mame"* [Lazăr, 1914]); (3) obiectivul unor acţiuni culturale[1].

2.3.1. „Sentimentul" copilăriei şi al familiei

Analiza practicilor cotidiene relatate de diferiţi autori pune în evidenţă prezenţa sentimentului familiei şi a sentimentului copilăriei în toate categoriile sociale prezente în documentele consultate. Oricare ar fi sursa documentară, aflăm că viaţa cotidiană se organizează, atît din punct de vedere funcţional, cît şi simbolic, în jurul celor trei tipuri de raporturi pe care le presupune *familia conjugal-parentală*: raporturi între soţi, între părinţi şi copii, între fraţi. Limitele simbolice ale familiei sînt foarte clar trasate pe baza a trei condiţii necesare şi suficiente: (1) legătura de sînge (2) consfinţită religios (prin căsătoria părinţilor şi botezul copiilor în „legea" acestora) (3) în faţa comunităţii; nici posibilele legături extraconjugale ale soţilor [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Slavici, 1894], nici convieţuirea „în păcat" (concubinajul) şi nici copiii născuţi din astfel de legături [Slavici, 1894] – care nu par cîtuşi de puţin realităţi non-familiare, nici în colectivităţile rurale şi nici în cele urbane – nu pot modifica esenţial aceste limite, chiar dacă pot da naştere unor contexte interacţionale şi unor „mustrări de conştiinţă" greu de suportat. Unitatea familială astfel delimitată este, însă, integrată într-o *reţea largă şi densă* de raporturi de *rudenie*, la care se adaugă, în mediul rural liber, o reţea *comunitară* în care individul este atît de statornic „aşezat", încît realitatea satului – definită nu numai prin oamenii săi, ci şi prin spaţiul său natural – este trăită, dacă nu ca singura realitate posibilă, măcar ca aceea care permite conservarea sentimentului securităţii [Creangă, 1956] şi mobilizarea resurselor subiective în direcţia realizării unei aspiraţii de mobilitate [Iorga, 1916], iar în mediul funcţionăresc-intelectual urban o reţea de *sociabilitate* cultivată prin toţi membrii familiei, inclusiv prin copii, şi în legătură cu care membrii îşi cer şi îşi oferă reciproc informaţii [Caragiale, 1964; Maiorescu, 1975 şi 1978]. Sîntem, aşadar, departe de un model dominant al familiei „tradiţionale" lărgite: cu toate că, în mediul ţărănesc, o convieţuire între familia de procreere şi aceea de origine (sau membri ai

1. Iată cîteva astfel de acţiuni, aşa cum rezultă din cercetările întreprinse de Ştefan şi Florela Bârsănescu [1978]: în 1861, se desfăşoară la Iaşi o serie de „prelecţiuni" despre educaţia copiilor în familie; în 1863, apare revista *Amicul familiei*, al cărei redactor, Constanţa Dunca (Camille d'Alb), desfăşoară o propagandă intensă pentru atragerea fetelor la şcoală; *Revista pedagogică*, înfiinţată în 1891 de C. Dimitrescu-Iaşi, publică materiale cu privire la rolul educativ al familiei; în 1886, apare la Braşov revista *Şcoala şi familia*, consacrată în special educaţiei în familie şi care a fost tipărită între anii 1886-1889 şi 1903-1905; în 1868, Ioan Popescu publică la Sibiu un *Compendiu de pedagogie pentru părinţi, educatori, învăţători şi toţi bărbaţii de şcoale*.

acesteia din urmă), ori chiar între o familie şi cunoscuţi ai acesteia aflaţi în impas este posibilă [Iorga, 1916], cu toate că, în mediul meseriaşilor tîrgurilor, ucenicii şi calfele „trăiesc sub acelaşi acoperiş şi mănîncă din aceeaşi oală" cu familia stăpînului/meşterului [Slavici, 1894] şi cu toate că, în categoriile superioare, prezenţa unor membri ai familiilor de origine sau a altor persoane (servitori, doică, guvernantă ş. a.) apare frecvent, *delimitarea simbolică a nucleului conjugal-parental rămîne în toate cazurile fără echivoc.*

Căsătoria îl face pe individ *om ca toţi oamenii, în rînd cu lumea*, după cum ne spune Creangă în *Povestea lui Stan Păţitul* [1956: 270]; este vorba nu doar despre o conduită conformistă, mai mult sau mai puţin rituală, ci despre una cu semnificaţie identitar-statutară: a fi căsătorit înseamnă a fi *vrednic să ţii o femeie* (respectiv, un bărbat) şi să creşti copii, înseamnă, cu alte cuvinte, a dovedi în fapt o serie de însuşiri valorizate de colectivitate. Părînd să împărtăşească o normă a discursului religios, conştiinţa comună vede în relaţia conjugală, instituţionalizată în faţa lui Dumnezeu şi în faţa lumii, antecedentul necesar al relaţiei parental – filiale, iar în aceasta din urmă consecventul necesar al celei dintîi: copiii născuţi în afara unei relaţii conjugale nu generează nici un fel de obligaţie paternă (nici în faţa lui Dumnezeu, nici în faţa colectivităţii)[1], dar un cuplu căsătorit trebuie (în virtutea relaţiei cu divinitatea şi cu lumea) să aibă copii[2]. Totuşi, coincidenţa bunului-simţ şi a practicilor cu norma este parţială: copiii se pot naşte şi în afara unei legături binecuvîntate de preot în numele Domnului, iar dacă s-au născut, trezesc părinţilor lor cel puţin sentimente de culpabilitate. După naşterea copiilor, legătura dintre soţi, oricît de puternică ar fi fost încărcătura ei emoţională mai înainte, se reconstruieşte pe dimensiunea responsabilităţii faţă de creşterea copilului; dragostea între soţi se transformă în datorie comună; sclipiri ale „jarului" rămas din pasiunea iniţială – acolo unde aceasta a existat – pot răzbate din cînd în cînd, dar nu sînt indispensabile pentru funcţionarea familiei [Creangă, 1956; Slavici, 1880 şi 1894]. Familia este centrată pe copil, acesta fiind „cîrma casei", „bucuria casei". Legătura dintre părinţi şi copii are cea mai mare semnificaţie şi cea mai mare rezistenţă: oricare ar fi „destinul" relaţiei conjugale şi oricare ar fi comportamentul copilului, părintele rămîne toată viaţa profund ataşat fiului/fiicei său/sale, în timp ce acesta/aceasta din urmă manifestă faţă de aceia care i-au dat viaţă şi l-au crescut un respect necondiţionat ale cărui origini sînt în esenţa lor emoţionale, şi nu (numai) normative [Iorga, 1916; Maiorescu, 1975 şi 1978; Slavici, 1880, 1884 şi 1894]; părintele şi copilul devin inseparabili – funcţional şi simbolic – în cazul în care unul dintre soţi decedează [Iorga, 1916; Slavici, 1894; Stancu, 1982]

1. „[...] *Ţi-ai făcut datoria* [de a creşte copilul legitim şi de a-l ignora pe cel «de pripas»] *şi trebuie să ţi-o faci pînă la sfîrşit. Copilul născut din adulter nu găseşte milă nici la oameni, nici la Dumnezeu: el n-are loc în rîndul creştinilor* [catolici] *şi e suferit numai în tinda bisericii. Născut din greu păcat, viaţa lui nu poate să fie decît o grea osîndă. N-ai să-l ştii, n-ai să-l vezi!*" [Slavici, 1894: 508].
2. „[...] *Oare nu-i păcat de Dumnezeu că mai trăim noi pe lumea asta? Căci la casa fără copii nu cred că mai este vreun doamne-ajută*" [Creangă, 1956: 236].

sau abandonează familia [Slavici, 1880], ca şi în cazul în care o femeie naşte un „copil al păcatului" [Slavici, 1894]. Face excepţie familia compusă: aici, relaţia parental - filială precede relaţia conjugală, iar raporturile mamei „vitrege" cu copilul soţului său variază în funcţie de variaţiile relaţiei emoţionale dintre soţi şi mai ales în funcţie de modalităţile în care se manifestă responsabilitatea familială a bărbatului: copilul se simte bine îngrijit şi tratat de mamă atît timp cît bărbatul este o prezenţă fizică şi simbolică cel puţin funcţională; el simte că este, dimpotrivă, privat de îngrijire şi bătut, atunci cînd tatăl „demisionează", fie şi numai temporar, de la responsabilităţile sale familiale (tatăl care are „probleme cu alcoolul", de exemplu); întreaga funcţionare a familiei compuse pivotează în jurul părintelui natural al copilului, al atitudinilor şi practicilor sale familiale, care influenţează sentimentul de securitate/insecuritate al copilului în raport cu părintele „vitreg", precum şi sentimentul de echitate al acestuia din urmă [Iorga, 1916; Sadoveanu, 1910], iar prin acestea natura însăşi a relaţiei lor.

„Sentimentul" familiei şi al copilăriei se manifestă, aşadar, printr-o relaţie complexă între părinţi şi copii. Pe de o parte, în toate categoriile sociale, prezenţa acestora din urmă „normalizează" poziţia socială a adulţilor care intră, astfel, pe deplin „în rînd cu lumea". Pe de altă parte, în categoriile de la baza piramidei sociale, copiii au şi o semnificaţie instrumentală (actuală - aceia care au depăşit vîrsta de patru-cinci ani - sau anticipată - cei mici), mai întîi pentru mamă (ajutor în supravegherea fraţilor mai mici şi în gospodărie), iar mai tîrziu pentru tată (băieţii, mai ales, aduc „folos" în activităţile economice); în categoriile „cu dare de mînă", copiii sînt utilizaţi ca mijloace de expresie a identităţii/distincţiei sociale. Dincolo de acestea, însă, oricare ar fi categoria socială şi oricum ar fi copilul, pentru părinţii săi, cu deosebire pentru mama sa, el este fără egal [Creangă, 1956; Caragiale, 1964; Slavici, 1894][1]; nici tatăl nu ezită să-i ofere afecţiune şi să se bucure deschis de afecţiunea pe care copilul i-o oferă [Creangă, 1956; Slavici, 1894][2]; şi nici o împrejurare, nici măcar fuga de acasă a copilului, nu conduce la o ruptură definitivă, relaţională ori afectivă (întoarcerea/iertarea fiului neascultător se petrece ca un fapt „natural") [Iorga, 1916; Slavici, 1894].

---

1. *„Să-i fi zis toată lumea că-i urît şi obraznic, ea ţinea una şi bună - că băiet ca băietul ei nu mai este altul!"* [Creangă, *Povestea porcului*, 1956: 237].
„Tot n-are nimeni copii ca mine!", îşi spune fericită Mara, privindu-şi copiii *„zdrenţăroşi şi desculţi şi nepeptănaţi şi nespălaţi şi obraznici"* [Slavici, 1894: 285-286].

2. *„Cînd venea tata noaptea de la pădure din Dumesnicu, îngheţat de frig şi plin de promoroacă, noi îl speriam sărindu-i în spate pe întuneric. Şi unul cîte unul, ca la baba oarbă ne rîdica în grindă, zicînd: «Tîta mare!». Şi ne săruta pe fiecare. Iar după ce se aprindea opaiţul şi tata se punea să mănînce, noi scoteam mîţele de prin ocniţe şi cotruţe, şi le flocăiam, şi le şmotream dinaintea lui, de le mergea colbul* [...]
- Încă te uiţi la ei, bărbate - zicea mama - şi le dai paiele! [...]
- Ia lasă-i şi tu, măi nevastă, lasă-i, că se bucură şi ei de venirea mea, zicea tata, dîndu-ne huţa [...]" [Creangă, 1956: 35].

2.3.2. Particularităţi ale vîrstelor preadulte

Sociologii rezumă astfel etapele principale ale construcţiei identităţii sociale a băieţilor dintr-un sat de pe platforma petrolieră Ploieşti:

> Pînă la primul război mondial, formarea omului, aşa cum am văzut, parcurgea etape relativ fixe, statornicite din vremuri îndepărtate: copil, adolescent – muncitor în gospodăria părinţilor sau a altora –, matur – muncitor de pământ sau cărăuş, cu familie şi gospodărie proprie. Şi spaţiul în care se mişca era limitat: gospodărie personală, sat, moşie boierească şi, din cînd în cînd, la oraş pentru unele cumpărături; de asemenea, contactele personale: familie, consăteni, reprezentanţi ai boierului sau boierul personal. Este o viaţă cu reguli fixe, în care fiul îşi urmează tatăl în toate privinţele, în care „aşchia nu sare departe de copac", iar în plan moral „ce naşte din pisică şoareci mănîncă". Surprizele sînt rare: ici colo cîte unul plecat în lume. De aceea, la naştere, „ursitoarele" nu prea aveau ce-i prevesti în privinţa statutului social şi a cadrelor mari ale vieţii sale. Ele îi „distribuiau" întîmplări fericite, legate mai ales de persoana proprie; să crească mare, să fie sănătos, voinic, priceput, să aibă noroc în viaţă şi în căsnicie, noroc de copii şi de părinţi. În rest, drumul era precis: pînă la 6-7 ani în familie, urma perioada 7-10-14 ani, în care copilul vedea de oi şi dădea şi pe la şcoală. De la 14-16 ani devenea muncitor de pământ, ca şi tatăl său, sau cărăuş, sau ambele. Bruma de cunoştinţe necesare în muncă le învăţa „din nevoi" [Herseni, 1970: 139].

Analiza documentelor citate permite unele precizări cu privire la definirea vîrstelor preadulte la nivelul simţului comun.

Aşa cum am semnalat deja, noul născut pare a avea o semnificaţie socială importantă: aceea de a statornici normalitatea/anormalitatea situaţiei părinţilor săi. În categoriile mijlocii urbane, el are şi o valoare familială şi personală, exprimînd un raport cu divinitatea: copilul are semnificaţia unui dar, meritat sau nemeritat, de la Dumnezeu sau, dimpotrivă, a unei sancţiuni divine; în orice caz, naşterea lui generează, uneori în pofida normei religioase şi sociale, stări emoţionale şi sentimente de datorie/culpabilitate nu numai părinţilor săi, ci şi membrilor familiei lărgite, în special ascendenţilor [Slavici, 1894]. În burghezia urbană, el *„vine pe lume în mijlocul interesului general"* al părinţilor şi bunicilor care au grijă să nu-i lipsească nimic, iar limitarea naşterilor este frecventă [Mironescu, 1915]; totuşi, nu dispunem de nici o informaţie care să ne îndreptăţească să credem că, dincolo de importanţa acordată faptului naşterii, părinţii au sentimentul unor particularităţi/nevoi specifice ale copilului mic, cu excepţia nevoilor de îngrijire (hrană şi adăpost/securitate fizică, în primul rînd); neştiutor şi inocent[1], relativ asexuat[2],

---

1. *„E vorba de un copil, un băieţel. De abia a deschis ochi mari, miraţi, albaştri, asupra lumii aceşteia. Abia a ieşit din întuneric; înţelege unele lucruri ale clipei prezente; de cele de ieri nu-şi mai poate aduce aminte: pe* mîni *poate nici nu-l bănuieşte. Poate să fie de patru-cinci ani"* [Sadoveanu, 1906: 99].
2. *„Eram copil mic de tot, poate cam de patru ani, îmbrăcat încă fără sex, nici băiat, nici fată, cu rochiţă, însă c-o rochiţă ce nu se asemăna întocmai cu a fetelor, cînd moartea mi-a apărut înaintea ochilor, a ochilor nevinovaţi şi neştiutori de atunci"* [Teodorescu, 1980: 34].

el este – cum ar spune Chombart de Lauwe – o anexă a adultului, de regulă a mamei sau a „daicei", aflîndu-se în cea mai mare parte a timpului în preajma (nu neapărat în compania) sa. De altfel, este vîrsta cel mai puţin marcată în literatură. Faptul se poate explica prin mecanisme ale memoriei: subiecţii reţin rareori întîmplări ale micii lor copilării; interesant este, însă, că nu avem nici un exemplu în care părinţii (sau alţi adulţi) să facă incursiuni în prima copilărie a progeniturilor lor, iar această absenţă sugerează ipoteza unui „sentiment" slab al acestei etape a cursului vieţii. Dacă putem vorbi despre un sentiment al copilăriei pentru această vîrstă, nu este vorba despre altceva decît despre sentimentul inocenţei şi, implicit, al nevoii de protecţie şi îngrijire.

Acestei vîrste a neştiinţei şi a neputinţei, în care copilul este, în principiu, inseparabil de familie şi în care diferenţele sexuale sînt slab definite, îi urmează o alta în care copiii devin „băiat" şi „fată", mobili în raport cu supravegherea părintească. După patru-cinci ani începe experienţa grupurilor de vîrstă/sex[1]. Copilul nu pare a avea altceva de făcut decît să se joace în compania animalelor şi a altor copii – rude sau vecini din aceeaşi categorie socială[2] – şi să se lase purtat prin ordinea cotidiană a familiei. În familiile rurale, începe şi experienţa ajutorului în gospodărie (supravegherea fraţilor mai mici şi a casei, transportul hranei la cîmp ş.a.); un ajutor la care nu se apelează, totuşi, decît *in extremis*, atunci cînd familia nu are altă soluţie, conduită care probează că principiul protecţiei copilului cuprinde, în toate categoriile sociale, şi această vîrstă. Aceasta nu înseamnă că protecţia este un principiu întotdeauna respectat: Vasile Mateiescu, autorul *„poveştii unui băiat de la ţară"* publicate

1. Experienţele relatate de Creangă şi de Blaga sînt foarte asemănătoare. Episodul „La scăldat" din *Amintiri...* este bine cunoscut. Iată relatarea din *Hronicul şi cîntecul vîrstelor*: *„Cei patru prieteni legam nădejdi fără capăt de cea dintîi vacanţă mare de vară. Cum paza gîştelor nu mai era o treabă pentru vîrsta noastră, şi cum alte treburi mai serioase ne ocoleau încă, am intrat în bucuriile verii cu un simţămînt de libertate ce da zilelor noastre intensităţi de apogeu. Cît era ziulica de lungă, stam goi, în nămol sau pe iarbă, lîngă rîul care-şi avea vadul la cîţiva paşi de casă. Eram cînd în apă, cînd la soare"* [Blaga, 1979: 36].
2. Iată *Amintirile...* unui fiu de ţăran înstărit din Moldova mijlocului de secol al XIX-lea: *„Hai mai bine despre copilărie să povestim căci ea singură este veselă şi nevinovată.* [...] *Ce-i pasă copilului, cînd mama şi tata se gîndesc la neajunsurile vieţii, la ce poate să le aducă ziua de mîine, sau că-i frămîntă alte gînduri pline de îngrijire!* [...] [...] *Ce le pasă:* [...]. *Numai de-ar fi sănătoşi să mănînce şi să se joace acum, cît îs mititei; că le-a trece lor zburdăciunea, cînd or fi mai mari şi i-or lua grijile înainte; nu te teme, că n-or scăpa de asta. Ş-apoi nu ştii că este o vorbă: dacă-i copil, să se joace* [...]" [Creangă, 1956: 34-35].
Atmosfera este identică în familia unui preot din Ardeal în primele decenii ale secolului XX: *„Timpul ni-l iroseam în joacă aproape neîntreruptă. Cugetul nostru îşi învăţa imperativele de la păsări şi flori, astfel că datoria noastră era numai aceea de a creşte. Uneori puteam să fim, totuşi, şi folositori gospodăriilor, cel puţin pe la margini. Cădea asupra noastră sarcina de a ne duce după-amiaza cu gîştele, la păşune, «sub arini», un loc în partea mai de sus a satului, între iaz şi răzoare"* [Blaga, 1979: 20-21].

de Iorga [1916], ne relatează despre zilele şi săptămînile cînd tatăl său, pădurar şi mare consumator de alcool, îl „uită" singur, fără hrană, fără foc, fără apărare împotriva lupilor, într-un bordei izolat din pădure – conduită incriminată de săteni, atunci cînd iau cunoştinţă de ea –, în timp ce un ţigănuş, personaj al lui Sadoveanu [1906], este bătut şi alungat de acasă atunci cînd părinţii săi „se ceartă", ceea ce se întîmplă frecvent. Rezultă că principiul acţiunii (normă, model cultural) şi modalităţile locale (indexicale) ale acesteia nu se confundă. În categoriile superioare, această etapă reprezintă o prelungire a copilăriei mici; termenul „copil" este preferat celor de „băiat"/„fată", iar în familiile burgheze mama bună este definită prin dorinţa de a-şi proteja cît mai mult copilul şi prin „înţelegerea" (îngăduinţa) manifestată faţă de comportamentele tipic „copilăreşti" [Caragiale, 1964; Teodoreanu, 1985]. În aceste categorii, copilăria mică ia sfîrşit atunci cînd începe şcoala: *„De-aci începe seriosul, de-aci încetează prima copilărie, cea nevinovată"* [Teodorescu, 1980: 38].

Vîrsta şcolară sau, mai general, a copilului instituţionalizabil (copilul-ucenic şi copilul-argat sînt, în familiile mijlocii şi sărace, alternative ale copilului-şcolar) este mai clar delimitată în literatură. O vîrstă ambivalentă, în care copilul rămîne, de regulă, dependent/protejat material şi/sau simbolic de familie, dobîndind însă şi un statut social propriu prin care reprezintă familia în relaţiile sociale, prin care îşi „ajută" părinţii să-şi redefinească identitatea şi prestigiul şi care îi permite să participe mai activ la exerciţiul autorităţii. Şcoala (ucenicia etc.) separă viaţa cotidiană a copilului de aceea a familiei. Experienţa şcolarului se petrece mai ales în grupul de co-rezidenţi la gazdă sau la internat (elevi care împărtăşesc aceeaşi viaţă domestică, constituind, în acelaşi timp, un grup de distracţie), în grupul de co-discipoli (colegi de clasă sau nu, parteneri într-un lanţ de schimburi simbolice) în contactele cu cadrele didactice, cu autorii de literatură şi cu personajele create de aceştia din urmă. Raporturile părinţilor cu copiii şcolari sînt marcate în categoriile populare de un oarecare dramatism: plecările la şcoală generează sentimentul unei rupturi emoţionale, atît pentru copii, cît şi pentru părinţi [Creangă, 1956]; contactele sînt relativ rare, iar în categoriile sărace în resurse culturale iau naştere unele trăiri ambivalente de satisfacţie şi de mîndrie, dar şi de distanţă simbolică pe care, uneori, părinţii se străduiesc să o reducă modificîndu-şi propriul stil de viaţă [Slavici, 1880 şi 1894]. Nu se poate spune că afectivitatea ar lipsi acolo unde copiii nu frecventează şcoala şi nici că aceştia sînt trataţi ca „adulţi în miniatură"; totuşi, Ariès [1973] pare să fi fost îndreptăţit să afirme că şcoala strînge legăturile emoţionale pe măsură ce măreşte distanţele fizice şi culturale, obligînd în acelaşi timp la o mai acută conştiinţă a particularităţilor copilului. În orice caz, şcolarizarea măreşte durata vîrstei caracterizate prin nevoia protecţiei şi prin absenţa responsabilităţilor (dependenţă materială şi simbolică) şi stimulează un „sentiment" al propriei copilării: Creangă observă acestea atunci cînd notează că, pe măsură ce cariera sa şcolară se prelungeşte, nu mai participă la muncile pe care în mod obişnuit le practică în sat cei de vîrsta lui (devine *„tare leneş"*, ne spune el).

În sfîrşit, „sentimentul" particularităţilor pubertăţii/adolescenţei (tinereţii celibatare) apare cu claritate: Mara este încîntată şi speriată în acelaşi timp că are *„un băietan de cincisprezece ani"* şi că *„prea i se făcuse fata fată"*, în timp ce copiii înşişi trăiesc cu plăcere şi cu teamă primele impulsuri sexuale, primele trăiri intime, primele secrete, pe care nu ştiu cum să le definească, dar care le creează sentimentul distincţiei, al autonomiei în raport cu lumea adultă de care pînă acum erau dependenţi [Slavici, 1894]; lumea lui Creangă are şi un termen, *holtei*, pentru a defini băiatul aflat în această etapă. Grupurile de vîrstă cuprinzînd tineri de ambele sexe şi cele de vîrstă/sex (mai ales ale băieţilor) ies adesea de sub „privirea" (controlul) adulţilor. Ele sînt în principal grupuri de petrecere a timpului liber (de distracţie), dar şi de comunicare (emoţională pentru fiii şi fiicele de ţărani şi de tîrgoveţi, intelectuală pentru băieţii funcţionarilor de stat plecaţi la studii) şi de identificare/diferenţiere sexuală, comunitară, spirituală. Autoritatea părinţilor şi dependenţa de familie a tinerilor pare a se menţine mai multă vreme şi pare a fi mai extinsă în familiile de funcţionari/intelectuali, respectiv în cazul tinerilor care continuă un traseu şcolar: tînărul Titu Maiorescu, aflat la studii în străinătate, scrie tatălui său pentru a-i cere permisiunea de a urma un curs sau altul, pentru a-i solicita sau justifica achiziţionarea unei cărţi, pentru a călători cu un mijloc de transport sau cu un altul etc., chiar şi atunci cînd acoperă din munca proprie o parte din cheltuieli, în timp ce un „băiat de la ţară" pleacă de acasă fără permisiunea tatălui şi decide singur asupra drumului său în viaţă, iar Persida şi Naţl se căsătoresc în secret, încălcînd atît norma juridică, cît şi pe aceea religioasă a acordului obligatoriu al părinţilor. Ceea ce înseamnă că, deşi sentimentul adolescenţei este prezent în toate categoriile sociale, etapa respectivă este - ca toate celelalte, de altfel - diferit definită şi trăită: pentru categoriile populare, ea este o etapă tranzitorie către căsătorie, o etapă de punere în valoare a capitalurilor matrimoniale printr-un exerciţiu repetat şi destul de transparent (acceptat şi controlat de comunitate) al relaţiilor cu persoanele de sex opus; pentru băieţii din categoriile superioare, ea este mai ales o etapă de acumulări de capital cultural (competenţe şi/sau diplome) în vederea ocupării unei poziţii în aparatul birocratic.

2.3.3. Agenţi, conţinuturi şi mecanisme ale educaţiei în familia românească modernă

Mama? Tatăl? Fraţii? Bunicii? Grupurile de egali? Şcoala? Colectivitatea în întregul ei? Care sînt, de fapt, persoanele şi grupurile care servesc ca repere („altul semnificativ" şi „altul generalizat") în construirea sinelui şi în ce constă impactul fiecăruia?

Principalele argumente aduse în sprijinul tezei rolului nespecific al părinţilor în societăţile preindustriale - în care sinele s-ar construi printr-o educaţie comunitară difuză, şi nu prin instanţe specializate - sînt, aşa cum am precizat cu alt prilej [Stănciulescu, 1997], duratele scurte petrecute de copii în prezenţa părinţilor (prea

ocupați cu procurarea mijloacelor de subzistență sau cu viața lor publică) și apelul rar la elemente de educație explicită, care se reduce la sfaturi cu un conținut destul de vag („să fii cuminte", „să fii cinstit" etc.) și cel mai adesea formulat în manieră negativă („să nu te (ne) faci de rîs", „să nu faci prostii" etc.). Interpretarea acestor fapte ca limite ale rolului educativ al familiei implică cel puțin trei premise: (1) mai întîi, educația este definită exclusiv ca socializare-identificare; (2) apoi, se consideră că mecanismul principal al construirii sinelui este *co-prezența fizică* de durată a adultului și a copilului; spațiul și timpul trebuie să fie indistincte, astfel încît „cei mici" să participe ca spectatori sau ca actori la viața „celor mari" și să interiorizeze modelele comportamentale prin impregnare sau/și imitînd exemplul personal al adultului; (3) în sfîrșit, se postulează că ordinea socială ar fi una de tip normativ; ne-am obișnuit să gîndim societățile preindustriale în termenii modelelor culturale înțelese ca sisteme de valori-norme-reguli coerente, clare, mai mult sau mai puțin cunoscute și recunoscute (împărtășite) de întreaga comunitate, care ar reglementa foarte exact conduitele membrilor, făcîndu-le predictibile; conform acestei logici, normele culturale sînt *transmise* din generație în generație prin înseși mecanismele vieții colective; un astfel de mod de gîndire nu poate explica, totuși, procesul de transmitere în societățile (numeroase) în care controlul adulților asupra copiilor este slab (viața cotidiană a copiilor se petrece mai mult în grupuri de egali, la adăpost relativ de privirile și sancțiunile adulților) și nici situațiile de non-transmitere acolo unde presiunea adulților este puternică. Studiul societății românești moderne și a procesului de construire a sinelui, așa cum sînt ele reflectate în sursele documentare analizate aici, arată că toate aceste trei premise sînt false.

2.3.3.1. Construcția sinelui ca unitate a proceselor de identificare și diferențiere, de socializare și individualizare. Un caz de reziliență

Așa cum am arătat pe larg cu alt prilej [Stănciulescu, 1996a], socializarea implică procese simultane de identificare și de diferențiere: identificarea cu „ceva" nu este niciodată totală; ea este întotdeauna limitată și, simultan, întărită de un proces de diferențiere, iar aceasta din urmă implică la rîndul ei o raportare la același „ceva"; pe de altă parte, socializării individului i se asociază întotdeauna un proces de individualizare a socialului. „Povestea unui băiat de la țară" [Iorga, 1916] ne prezintă un caz tipic de *reziliență* (o reușită socială realizată împotriva originii sociale umile și a unui complex de împrejurări nefavorabile). Mecanismele acestei reușite sînt, în principal, următoarele: apariția unui sentiment de frustrare relativă, prin comparația între situația familială a subiectului și aceea a altor copii (copiii preotului), sentiment resimțit și de membrii adulți ai familiei, ale căror manifestări întăresc sensul trăirilor copilului; conștiința posibilității de a depăși starea socială de apartenență și cunoașterea mijlocului de a realiza aceasta (știința de carte), dobîndite, de asemenea, printr-o comparație (neștiința de carte a tatălui – știința de carte a preotului); existența unui

proiect, la început vag, de a obţine mijlocul (ştiinţa de carte) pentru depăşirea condiţiei prezente; selecţia elementelor mediului în funcţie de acest proiect şi bricolajul acelor obiecte sociale (comportamente, relaţii, conjuncturi, persoane) care pot contribui la realizarea lui (aproximativ ceea ce în limbajul manualelor de sociologie funcţionalistă se numeşte identificare cu grupul de referinţă şi socializare anticipativă); redobîndirea (întărirea) resurselor psihologice prin contactul cu mediul de origine (reîntoarcerea acasă după fiecare eşec reînnoieşte sentimentul frustrării şi întăreşte voinţa de a reuşi). Este uşor de sesizat că rezilienţa este posibilă datorită unui „joc" complicat al identificării şi diferenţierii în raport cu familia/mediul social de origine.

2.3.3.2. Construcţia sinelui nu implică în mod necesar contactul nemijlocit şi continuu al subiectului cu agentul. Resurse şi mecanisme familiale ale construcţiei sinelui

Ceea ce contează în acest „joc" este nu prezenţa fizică, ci prezenţa *simbolică*; oricît de masivă ar fi prezenţa fizică a comunităţii, a rudelor/vecinilor de aceeaşi vîrstă şi stare socială, iar mai tîrziu a grupului de distracţie sau de studiu, părinţii şi fraţii rămîn, indiferent de durata contactelor directe sau de frecvenţa corespondenţei, prezenţe *foarte semnificative* pentru copil [Creangă, 1956; Iorga, 1916; Maiorescu, 1975].

În familiile de lucrători ai cîmpului (ţărani fără pămînt sau cu pămînt puţin din zonele de cîmpie), mama este aceea care îi creşte pe copii: *„Pe noi mama ne-a crescut, că tata era prea muncit. Cînd venea, mînca şi se trîntea în pat. Dormea greu, somn de om trudit"* [cf., Herseni, 1970: 79]. Stancu [1982] ne prezintă o lume a sărăciei extreme, în care copilul se poate afla alături de adulţi, indiferent de sexul unora sau al celorlalţi, în orice împrejurare, de la odihna din timpul nopţii, la stropitul şi culesul viei boierului şi la „revoluţie", fie ca participant activ, fie ca simplu spectator.

În familia de răzeş humuleştean cu pămînt puţin care trăieşte din veniturile aduse de vînzarea produselor gospodăriei şi de *„negustoria din picioare"* (itinerantă) [Creangă, 1956], ca şi în familia preotului transilvănean de ţară [Blaga, 1979], femeia este aceea care împarte spaţiul şi timpul cu copilul. Nu sînt necesare bugete de timp pentru a evidenţia un fapt evident prin el însuşi: tatăl negustor este mai tot timpul plecat, în timp ce preotul, în tinereţe *„un priceput, îndemînatic, harnic gospodar"*, pare să se autoidentifice tot mai mult cu rolul de intelectual „luminat" care are „misia" de a propaga în sat cultura şi civilizaţia, voind uneori *„binele obştei chiar împotriva voinţei obşteşti"* [Blaga, 1979: 25] – zelul său în această direcţie atrăgîndu-i resentimentele sătenilor – şi împărtăşeşte tot mai puţin viaţa domestică cu ceilalţi membri ai familiei. În familiile „superioare" şi în acelea ale muncitorilor, nici unul dintre părinţi nu reprezintă prezenţe de durată pe lîngă copil. „Vinovaţii" sînt: afacerile crono- şi energofage dirijate de bărbaţi şi viaţa mondenă a femeilor aparţinînd burgheziei citadine [Caragiale, 1964; Mironescu, 1915; Teodoru, 1905]; tabieturile domestice ale vieţii „la moşie" şi sacrificarea intimităţii domestice în favoarea unui

stil de viaţă specific (apelul la doică, guvernantă, meditator; viaţa publică; detaşarea de problemele vieţii cotidiene) prin care posesorii de titluri boiereşti cultivă distincţia de clasă [Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985]; aspiraţiile către autonomie şi împlinire personală extradomestică şi sărăcia care fac să crească numărul femeilor active [Lazăr, 1914][1].

De la vîrsta la care poate fi instituţionalizat (şapte-zece ani), copilul este separat de părinţii săi. Uneori, dacă părinţii sînt foarte săraci, el slujeşte ca argat într-o familie înstărită din sat [Iorga, 1916] sau ca ucenic în familia unui meseriaş din tîrg [Slavici, 1894; Stancu, 1982]. Alteori, dacă familia are strategii şcolare, este înscris ca „intern" al statului, în cazul în care părinţii au venituri suficiente pentru a plăti întreţinerea în internat [Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985], este plasat „în gazdă" la o altă familie, de regulă cu alţi colegi (rude sau cunoscuţi) [Blaga, 1979; Creangă, 1956; Mironescu, 1915; Slavici, 1880], unde poate să acopere o parte din cheltuieli prin prestarea unor munci domestice [Creangă, 1956; Slavici, 1880]; dacă strategiile şcolare îi aparţin copilului şi se manifestă împotriva voinţei părinţilor, el se angajează să slujească în schimbul învăţăturii, hranei şi adăpostului [Iorga, 1916]. Contactul fizic cu părinţii este slab: indiferent de categorie socială, aceştia „se ostenesc" săptămînal sau mai rar să vină „la tîrg", pe jos sau cu căruţa, pentru a reîmprospăta proviziile de alimente şi/sau pentru a controla calitatea serviciilor asigurate de gazdă (nevoi practice), dar şi pentru a-şi vedea copiii (nevoi emoţionale) şi a se mîndri cu ei (nevoi identitar-statutare).

Totuşi, în pofida duratelor scurte petrecute împreună, ori poate tocmai de aceea, părinţii constituie pentru copii *prezenţe simbolice* esenţiale: trăirea raportului, imediat sau de la distanţă, cu Mama sau cu Tata are o mare intensitate. Părinţii sînt primele repere semnificative ale procesului de autoidentificare/autodiferenţiere a sinelui, *clar delimitate de restul colectivităţii* familiale sau locale, şi rămîn astfel de repere după ce copiii merg la şcoală şi, în general, pe tot parcursul vieţii.

2.3.3.2.1. Resurse materne de identificare/diferenţiere

Indiferent de categoria socială din care provine autorul autobiografiei, memoria sa păstrează amintirea unei mame disponibile pentru copiii săi şi care le oferă cele mai multe resurse expresive (duioşie, blîndeţe, înţelegere, complicitate, milă, generozitate, voioşie, umor), dar şi instrumentale (ingenuozitate, curaj, putere simbolică, ordine, energie, hotărîre, perseverenţă, echilibru, înţelepciune). Maria, mama lui Darie [Stancu, 1982], rămasă la şaptesprezece ani văduvă cu doi copii, obligată să se recăsătorească după cîteva luni cu un bărbat văduv care are şi el doi, să-şi obţină locul în casa noului soţ printr-o luptă dură cu rudele şi cu amanta acestuia, iar mai tîrziu să

1. Pentru V. Lazăr [1914], activitatea feminină extradomestică *„devine o primejdie pentru neam"* [p. 49], întrucît femeile active nu mai răspund *„chemării lor de soţii şi mame"* [p. 31].

hrănească zece-douăsprezece guri, probează mai multe însuşiri instrumentale decît expresive ; prezente în prima tinereţe, acestea din urmă devin tot mai puţin manifeste : *„Cu timpul* – povesteşte ea – *m-a înrăit viaţa...*" [pp. 23-24]. Este foarte cunoscut tabloul însuşirilor materne rememorate de Creangă în *Amintiri...* [1956] : grijă, dragoste, răbdare, dar şi energie, siguranţă, eficienţă, putere aproape supranaturală. Mamă devotată, gata să organizeze jocuri pentru copiii săi, *„cam tare de cap"* şi prea credulă *„în slăbiciunea ei"* pentru aceştia, orientîndu-le conduita în principal prin parabole inventate *ad-hoc*, dar care nu ezită să-i pedepsească pentru a-i disciplina (bătaia uşoară face parte din normalul cotidian), *„bisericoasă"* şi în acelaşi timp *„vestită pentru năzdrăvăniile sale"* nu tocmai ortodoxe cu ajutorul cărora doreşte să-şi apere copiii şi gospodăria (alungă norii cu un topor înfipt în pămînt înaintea uşii, vindecă durerea de cap cu funingine sau colb descîntat etc.) [p. 33], Smaranda este în acelaşi timp o femeie energică care face faţă unei mari încărcături cotidiene în care rolurile domestice se întretaie cu cele economice [p. 53], o femeie care elaborează şi urmăreşte cu tenacitate proiecte pe care sociologii americani le-ar numi de contra-mobilitate socială (fiică de preot, doreşte ca fiul său să meargă la şcoală pentru a deveni preot şi nu cedează în faţa rezistenţelor soţului) [pp. 17-25]. În *Hronicul şi cîntecul vîrstelor,* Blaga [1979] îşi aminteşte o *„fiinţă impersonală, fără gînd întors asupra ei înşişi, stăpînită numai de sacrul egoism al familiei"* ; care *„era substanţa activă în jurul căreia luau înfăţişare palpabilă toate rînduielile vieţii noastre"* [p. 47] ; care, *„cu cele cîteva poveşti ale ei"*, astîmpăra *„foamea de basm, firească vîrstei"* găsind *„fără greş tonul lumii ireale"* [p. 27] ; care, cu toate că *„nu vorbea decît prea puţin, ţinea gata pentru toate împrejurările cîte-un cuvînt plastic şi plin de sevă"* [p. 48] ; care, deşi preoteasă, *„suferea de o religiozitate cu adiacenţe folclorice şi superstiţioase ce n-o îndruma spre naos şi altar"* decît la Paşti şi la Crăciun [p. 48,] ; care era o *„întrupare a duioşiei şi a grijei"*, dar şi un *„duh al rînduielii"* [p. 43], totdeauna în mişcare, totdeauna îngerul păzitor al casei şi totdeauna biruitoare în lupta cu elementele vrăjmaşe, personificare a puterii, generînd sentimente de încredere şi siguranţă[1]. La rîndul său, Gusti îi *„zideşte"* mamei *„un mausoleum"* din aproximativ aceleaşi însuşiri :

> Mama mea avea o natură fericită, ea era sufletul casei, pe care o umplea cu caracterul ei vesel, ordonat, veşnic în mişcare, cu o seninătate irezistibilă ; iubea frumosul şi practica înţelepciunea.

1. Iat-o apărîndu-şi gospodăria împotriva incendiului care cuprinsese întreg satul : *„Mama veghea, se întorcea în dreapta şi-n stînga, şi se repezea să stingă funinginea şi scrumul arzător ce cădea din înalt. Era ca o luptă, pe care Mama o ducea acolo sus, cu norul negru care – scormonit de vînt – se aprindea, uneori, în rotocoale, chiar deasupra noastră.* [...] *Vedeam pe Mama, puternică, deasupra, înfruntînd elementele şi o nespusă încredere mă cuprinse.* [...] *În mijlocul primejdiei, s-a ridicat în mine, în acea zi, credinţa că mama va învinge totdeauna şi-n toate împrejurările elementele vrăşmaşe nouă şi aşezărilor noastre"* [Blaga, 1979 : 35].

Nu cred să fi trădat vreodată prima mea învăţătură împărtăşită mie de mama, a cărei voie bună mai răsună încă în mine, anume a şti oricînd să păstreze umorul, ridicîndu-se cu surîs deasupra evenimentelor, fie ele bune, fie rele pentru viaţa ta. Seninătatea umorului se manifesta prin prodigioase aforisme care puteau forma un dicţionar special, aşa cum am dorit odată, împreună cu fratele meu, să alcătuim *Dicţionarul Mamei*.

Cea mai bună dintre mame, ea căuta natura, parcă sărbătorea binefacerea şi generozitatea; şi cu fină psihologie găsea gîndirea altora şi caracteriza minunat şi just caracterul persoanelor cu care vorbea [Gusti, 1971: 35].

Nu mai sînt necesare alte detalii pentru a conchide că sîntem departe de regula mamei „expresive": rolul feminin nu se reduce la sarcini domestice decît în familia boierească (a lui Gusti, dar şi în acelea descrise de Teodoreanu) şi în aceea, urbană, a intelectualului-funcţionar mijlociu al statului (Maiorescu), iar rolul matern nu este nicăieri numai expresiv; ţăranca din Humuleşti, tîrgoveaţa Mara şi soţia preotului Blaga din Transilvania, soţia boierului Gusti de la Iaşi sînt personalităţi „instrumentale" puternice, iar această dimensiune are pentru copii tot atîta semnificaţie ca şi dimensiunea expresivă. Instrumentalul feminin variază de la unul de tip practic (energie, ordine, perseverenţă, hotărîre, eficienţă), în categoriile de la baza ierarhiei, la unul cu dominantă intelectuală (fină observaţie psihologică, înţelepciune, urmărirea discretă, dar hotărîtă a scopului) şi, din acest motiv, mai puţin evident, în categoriile „de vîrf".

2.3.3.2.2. Resurse paterne de identificare/diferenţiere

Imaginea tatălui este tot atît de complexă. Creangă [1956] îl reţine umblînd prin tîrg *„cu cotul subsuoară, după cumpărat sumani, cum îi e negustoria"* [p. 50], întorcîndu-se noaptea acasă de la pădure *„îngheţat de frig şi plin de promoroacă"* [p. 35], dar satisfăcut că are *„lemne la trunchi"*, *„slănină şi făină în pod"*, *„brînză în putină"* şi *„curechi în poloboc"* [p. 35], mai întîi sceptic în legătură cu oportunitatea şcolarizării copilului, iar apoi îngrijorat în legătură cu posibilităţile de finanţare [p. 98], dar şi sensibil la exploziile de bucurie ale copiilor pe care prezenţa sa le declanşează, disponibil la complicitate cu aceştia şi avînd un ascuţit simţ al umorului [pp.37-38]. Blaga ne povesteşte despre un tată-preot de ţară ale cărui preocupări erau mai mult exterioare familiei şi care *„îşi aducea aminte de treburile gospodăriei"* cîteodată, stimulat *„ca de-un senin capriciu"* [p. 31]:

> Despre aventura de „maşinist" a Tatii eu n-am aflat decît din auzite. [...] Oricum, pe Tata numai maşinist îmbrăcat în pantaloni albaştri-căniţi nu mi-l puteam închipui. Şi în cele din urmă nici chiar „gospodar" nu-l vedeam. Pe Tata eu nu l-am pomenit decît ca pe un pasionat om al cărţii. Asupra gospodăriei el nu se mai apleca deloc, sau numai arar. De multe ori nu cunoştea cîte şi ce fel de vietăţi avea pe linia ieslelor. El închina mai multe ceasuri grijilor pentru celelalte „fumuri" ale satului decît grijilor pentru vatra sa. Aproape ziua întreagă el citea întins pe pat. Cu noi nu mai ajungea decît la un schimb de tăceri [Blaga, 1979: 16].

Îndatoririle paterne par să fie concentrate în veniturile şi prestigiul pe care le asigură familiei profesarea cu multă conştiinciozitate a unei activităţi care, pentru liber-cugetătorul atras de Kant şi Schopenhauer, echivala probabil cu un mare sacrificiu. Apoi, în organizarea şcolarităţii copiilor, cu care se identifică [pp. 32-33], şi în rezolvarea unor probleme cotidiene care impun relaţia cu satul (aprovizionarea familiei cu produsele necesare, recuperarea animalelor „pierdute" de copiii care trebuiau să le supravegheze). În relaţiile cu copiii, *„nu-şi da pe faţă bătăile inimii"* şi *„se păstra la depărtare, într-o atitudine de asprime ce părea domolită numai de-un oareşicare dezinteres"* [p. 43]. Finanţarea, organizarea şi controlul şcolarităţii sînt şi pentru tatăl lui Titu Maiorescu [1975 şi 1978] principalele atribute în raport cu copilul; efuziunile sentimentale lipsesc din corespondenţa cu tatăl (fiind foarte prezente în aceea cu mama); pe măsură ce vîrsta şi nivelul de instruire ale copilului cresc, scrisorile adaugă la temele „prozaice" (bani, locuinţă, mîncare, haine, cunoscuţi) subiecte care indică o comunicare intelectuală tot mai extinsă şi mai liberă între tată şi fiu. Mircea Eliade semnalează în *Memorii (1907-1960)* [Eliade, 1991] grija foarte mare a tatălui – ofiţer, moldovean – pentru viitorul copiilor, exprimată în protecţia sănătăţii acestora, în cultivarea atitudinilor şi aptitudinilor intelectuale şi artistice, în orientarea către un tip „moral" de literatură, în apelul sistematic la specialişti (guvernantă franţuzoaică pentru copil, solicitarea unor consultaţii pedagogice şi medicale); un tată care se implică efectiv în viaţa cotidiană a copiilor, „făcîndu-le morală", acompaniindu-i în natură sau în vizită, formulînd pentru ei probleme de rezolvat şi răspunzîndu-le (stîngaci, de cele mai multe ori) la întrebări. Dimitrie Gusti [1971] ne oferă o imagine a tatălui (boier) detaşat de nevoile vieţii cotidiene, „instrumental" *în spirit* (liber, mîndru, sigur de sine). Aceleaşi însuşiri sînt evidenţiate de Teodoreanu [1985], care adaugă, însă, o infinită disponibilitate şi tandreţe în raporturile cu copiii; asupra resurselor expresive insistă şi Teodorescu [1980], pentru care tatăl – moşier la prima generaţie – este *„umbra cea mai sfîntă"*, datorită evlaviei care îl caracteriza *„într-un grad extraordinar"*, *„veşnicei sale dărnicii"* etc.

După cum se vede, tatăl distant şi autoritar nu reprezintă o regulă. Dacă nu se păstrează întotdeauna memoria vie a afecţiunii paterne, aceasta nu este niciodată negată; în categoriile şcolarizate, raporturile cu tatăl par a fi, din acest punct de vedere, caracterizate de ambiguitate, ca şi cum acesta şi-ar ascunde, fără să reuşească totdeauna pe deplin, sentimentele. De la categoriile populare la cele superioare, *vizibilitatea* afecţiunii paterne – şi nu afecţiunea însăşi – pare a se diminua; o astfel de conduită este coerentă cu „sentimentalizarea" raporturilor familiale, pe de o parte, şi – aşa cum vom vedea – cu nevoile exercitării autorităţii. În ceea ce priveşte rolul instrumental al tatălui, pe măsură ce urcăm în ierarhia socială pe scara poziţiilor dependente de nivelul de instruire (posesori de diplome superioare) şi/sau pe aceea a poziţiilor dependente de raportul cu puterea (înalţi funcţionari de stat sau/şi posesori de titluri boiereşti), dimensiunea practică, legată de nevoile cotidiene ale familiei, păleşte în favoarea unei dimensiuni identitare-spirituale; sînt cultivate preocupările intelectuale şi cele politice-reformatoare, iar detaşarea de aspectele imediate ale vieţii practice pare să reprezinte o marcă a distincţiei de clasă.

Nici imaginea tatălui mai puţin interesat de/implicat în creşterea copiilor decît mama nu se confirmă. Ea pare să rezulte din generalizarea unei interpretări foarte superficiale a faptului că, mai ales în categoriile extreme, spaţiul şi timpul tatălui sînt distincte de acelea ale copilului: în categoriile sărace şi în cele burgheze, din cauză că tatăl este absent fizic din gospodărie; în cele boiereşti sau/şi de intelectuali, din cauza detaşării „superioare" a acestuia de prozaicul cotidian. Interpretările rolurilor educative familiale sînt afectate de un dublu stereotip: acela conform căruia *exemplul personal*, înţeles ca reacţie a părintelui în împrejurările ordinare ale vieţii cotidiene, reprezintă principalul (dacă nu singurul) mecanism de identificare şi acela conform căruia identificarea este *imediată*. Totuşi, aşa cum rezultă din relatările copiilor deveniţi adulţi, însăşi *absenţa* tatălui furnizează resurse specifice, instrumentale şi expresive, de identificare, iar (auto)construcţia sinelui implică o *dimensiune temporală* care face ca resurse latente să fie „descoperite" şi activate peste ani.

Influenţa paternă se exercită îndeosebi prin mecanisme care nu implică în mod necesar nici contactul nemijlocit şi continuu, nici reacţia imediată a copilului şi care, dimpotrivă, pot fi mediate de mamă şi pot avea efecte întîrziate: comuniunea afectivă; comunicarea intelectuală; răspunsul la aşteptările paterne; reacţii la comportamente parentale în situaţii deosebite sau critice care îi conferă adultului o aură eroică sau supranaturală (acestea, mai mult chiar decît comportamentele cotidiene obişnuite, fac din părinţi fiinţe exemplare, modele de urmat). În categoriile mijlocii urbane, rolul educativ al tatălui adaugă mecanisme pe care le-am putea numi „de contact", similare acelora prin care are loc influenţa maternă: observarea reacţiilor copilului la o situaţie concretă; orientarea imediată – discursivă sau practică – a acestor reacţii (prin exprimarea unei atitudini, informare, moralizare – explicite sau, mai frecvent, alegorice –, prin blocarea materială a actului, interdicţie, sancţiune etc.). În acest fel, rolul patern în categoriile mijlocii apare *mai vizibil*, fără ca aceasta să însemne că are, în mod necesar, reverberaţii mai intense în copil.

Este posibil ca tocmai mecanismele care permit medierea influenţei unuia dintre agenţi prin celălalt şi care acţionează pe termen lung să favorizeze o mai intensă identificare familială şi transmitere intergeneraţională şi să explice ceea ce sociologii numesc strategii reproductive ale familiilor. Şi invers, situaţia în care fiecare dintre părinţi (agenţi educativi) exercită nemijlocit o presiune asupra copilului să favorizeze diferenţierea (să împiedice transmiterea/reproducţia), pentru că influenţele părinţilor nu orientează totdeauna comportamentul în aceeaşi direcţie şi, aşa cum vom vedea, copiii nu răspund automat pozitiv la controlul direct al conduitei lor.

2.3.3.2.3. Rolul educativ al fratriei

Fratria reprezintă un agent educativ familial important. Creangă [1956] relatează despre practica supravegherii copiilor mici de către fraţii mai mari, indiferent de sexul acestora din urmă şi, în acelaşi sens, Blaga [1979] aminteşte *„slăbiciunea aproape maternă"* pe care sora sa Letiţia, prima născută dintre cei nouă fraţi, a avut-o

„*dintotdeauna*" pentru el şi despre rolul solidarităţii fraterne în cariera sa şcolară. Slavici [1894] insistă asupra modului în care afecţiunea şi solidaritatea fraternă influenţează raportul fiecăruia dintre fraţi cu Celălalt exterior familiei, permiţînd autodefinirea sinelui din perspectiva unui sentiment al puterii şi securităţii pe care celelalte caracteristici ale situaţiei (orfani, săraci, excluşi) nu le-ar permite. Corespondenţa lui Titu Maiorescu [1975 şi 1978] cu sora sa Emilia şi autobiografia lui Dimitrie Gusti [1971] evidenţiază, pe lîngă dimensiunea afectivă, existenţa unei comunicări bilaterale cu privire la reţelele de sociabilitate (permiţînd, astfel, conservarea şi lărgirea reţelelor fiecăruia). Practic, relaţia fratelui cu sora întăreşte atît unele trăsături pe care le cultivă relaţia cu tatăl (interese intelectuale, raţionament abstract, opinii cu privire la probleme socio-politice), cît şi unele care definesc relaţia cu mama (sociabilitate, afecţiune, simţ al reciprocităţii schimburilor), iar mecanismele de identificare împletesc comuniunea afectivă, comunicarea intelectuală, răspunsul la aşteptările celuilalt, răspunsul la atitudinea celuilalt. Pe de altă parte, un sprijin şi o comunicare intelectuale între fraţi compensează limitele educaţiei fetei care nu are şansa unor studii universitare, stimulînd, în acelaşi timp, autoidentificarea fratelui plecat la studii în străinătate cu tipul tînărului ale cărui preocupări vizează înaltele sfere ale spiritului. Să remarcăm în treacăt diferenţele de „tratament" între copiii de sexe diferite; fac excepţie, se pare, familiile „cremei" intelectuale bucureştene [Delavrancea, 1988]; nu putem insista asupra acestui subiect, din cauza sărăciei informaţiei (care ar putea constitui ea însăşi un subiect de analiză): autorii textelor analizate sînt în cele mai multe cazuri bărbaţi, iar referirile cu privire la practicile de creştere şi educaţie a fetelor sînt marginale.

2.3.3.3. Sensul indexical (contextual) al realităţii sociale mediate de familie

În ceea ce priveşte cea de-a treia premisă „incriminată" la începutul acestui paragraf, lumea pe care ne-o prezintă Creangă în *Amintiri...*, Slavici în *Mara* sau în *Băiet sărac*, Caragiale în *Lanţul slăbiciunilor* ş.a.m.d. ne obligă să gîndim că modelele culturale sau nu sînt altceva decît ipoteze explicative construite de cercetători, şi nu realităţi empirice, sau nu trebuie înţelese ca avînd un conţinut normativ, ci doar unul simbolic şi practic-rutinier. Lumea satelor şi tîrgurilor româneşti ale secolului trecut şi ale primelor decenii ale secolului XX, aşa cum este descrisă de contemporani, ezită între o ordine normativă, identificabilă mai mult la nivel discursiv-ideologic, şi una relaţional-simbolică, rutinieră, contextuală, care orientează, în majoritatea cazurilor, practicile cotidiene, inclusiv respectarea sau ocultarea normelor de orice tip: în *Mara*, Persida învaţă la mănăstire normele vieţii „civilizate", dar, pe măsură ce vine în contact cu viaţa reală, normele pălesc în faţa exigenţelor „cadrelor experienţei", în timp ce starostele breslei cojocarilor este gata să „nuanţeze" regulile de cooptare a unui nou membru, iar preoţii pe acelea ale căsătoriei şi botezului; *Amintirile...* lui Creangă dezvăluie un mediu rural în care tradiţia „pluguşorului" de Anul Nou are

importanţă în structurarea grupurilor de copii, dar nu are prea mare semnificaţie pentru adulţi. Din perspectiva idealului de ordine socială normativă la care aderă în mod firesc intelectualitatea unei epoci a construcţiei statului de drept, Caragiale numeşte *lanţ al slăbiciunilor* aceste avataruri relaţional-contextuale ale normelor. „Valorile/normele" sociale supreme vizează în această lume tocmai flexibilitatea, maleabilitatea sau, în termenii consacraţi de etnometodologi, indexicalitatea comportamentului individual: „a fi bun la inimă", ceea ce echivalează cu a fi solidar, milos, generos, plin de solicitudine cu acela care se află în faţa ta, în special dacă acesta se află „la necaz"; „a fi cuminte", a cărui apariţie în forma „a fi cu minte" indică faptul că, dincolo de interpretarea cuminţenie=obedienţă faţă de normă sau faţă de autoritate, putem găsi imperativul de a face faţă unei împrejurări concrete, locale, oricare ar fi ea, astfel încît acţiunea să poată avea loc în condiţii obişnuite (fără nici o tulburare a rutinelor); „a fi cinstit", „a nu da cinstea pe ruşine", unde termenii „cinste/cinstit" nu trimit la respectarea normelor morale – aşa cum, cedînd tentaţiilor prime ale unei lecturi etice, am înclina să credem –, ci la conservarea respectabilităţii individului în colectivitate (accepţiune care apare şi la Cantemir, atunci cînd ne spune că o femeie din categoriile superioare este cu atît mai „vrednică de cinste", cu cît bea şi mănîncă mai puţin „la ospeţe"); etc. Există mai multe texte de factură populară care ridiculizează explicit comportamentul orientat de reguli, şi nu de contextul local al acţiunii: într-o poveste, un bărbat – cu o înclinaţie vădită către acţiune normativă – se întoarce de la tîrg încercînd în zadar să-şi înfigă plugul cumpărat în haină, conform regulii de conduită pe care o formulase pornind de la o experienţă anterioară în care trebuia să aducă de la tîrg un ac (pe care îl pusese într-un car cu fîn, conform unei reguli formulate în urma altei experienţe etc.), iar un proverb surprinde relativismul regularităţii bazate pe tradiţie şi nevoia de a respecta mai degrabă contextul local: *„cîte bordeie, atîtea obiceie"*.

Problema consumului de alcool – cvasi-generalizat în societatea românească a vremii – este edificatoare. Iată cum rezumă un autor reacţia părinţilor la tentativele pedagogului „luminat" de a-i convinge că alcoolul este nociv pentru sănătatea copilului: *„Ee... hei, domnule!... ştim noi cum se cresc copchiii! !... las' că nu moare el de atîta lucru! să se deprindă..."* [Mironescu, 1915: 15]. Pentru autor – director al Şcolii Normale din Constanţa, a cărui opinie este tipică pentru intelectualitatea epocii –, această reacţie este dovada faptului că educaţia familială este supusă unei logici de tip tradiţional, iar nu uneia de tip raţional: consumul de alcool la copii este o *regulă tradiţională,* iar părintele are o atitudine conservatoare, periculoasă pentru copil şi care împiedică progresul social. Distingînd, aşa cum sugerează unii sociologi contemporani [a se vedea Stănciulescu, 1996a], între regulă şi regularitate şi între tradiţie şi rutină, mesajul părintelui se modifică; el îi spune „străinului" că lumea în care tocmai a intrat şi pe care crede că o cunoaşte este, totuşi, cel mai bine cunoscută de aceia care o trăiesc („ştim noi cum se cresc copchiii"), că în această lume sănătatea se confundă cu viaţa însăşi („las' că nu moare el din atîta lucru"), iar consumul de alcool face parte dintre comportamentele rutiniere care menţin sentimentul familiarităţii, al

normalităţii şi că, în consecinţă, copilul trebuie „să se deprindă" să bea, pentru a putea intra în normalitate şi a nu tulbura ordinea socială (sau, în termenii sociologiilor funcţionaliste, pentru a se integra şi a contribui astfel la solidaritatea/integrarea colectivă). Faptul că, în societatea anterioară primului război mondial, *consumul de alcool reprezintă un atribut definitoriu al adultului, în special al adultului bărbat, un „marcaj" al maturităţii şi al calităţii de membru* care se asociază unui alt „marcaj" – munca, este evidenţiat şi de alte mărturii „de epocă". Astfel, la Borzeşti, operatorii de teren consemnează: *„Dacă treceam la munca cîmpului, beam cu tata, povesteam cu el – mă socotea şi pe mine un fel de om"* [cf. Herseni, 1970: 78].

Raportul familiilor cu şcoala aduce argumente suplimentare. Toţi autorii de texte teoretico-analitice deplîng faptul că raportul părinţilor cu şcoala nu respectă, practic, nici o normă – nici juridică, nici pedagogică, nici etică –, plasîndu-se într-un registru al conjuncturalului şi relaţionalului. Iată comentariul tragi-comic al unui academician al vremii:

> La adăpostul acestor teorii frumoase, creşte o realitate ceva mai prozaică; faţă cu şcoala părinţii se împart în două; sau, boereşte despreţuesc pe „belfer" considerîndu-l ca un fel de gramatic, sau, ţigăneşte îşi închipue că şcoala este o fabrică de diplome şi că numai de la cheful domnului profesor atîrnă eliberarea acesteia. – Cei dintîiu nu se înjosesc a da pe la şcoală: au plătit taxele, au iscălit în condică, dau regulat cereri de motivare a absenţelor mincinoase şi sînt chit; aceşti de al doilea vin cerşind [Teodoru, 1905: 113].

Ipoteza ordinii (şi logicii) practice, contextuale este, aşa cum se va vedea în capitolul următor, coerentă cu rezultatele cercetărilor Şcolii sociologice de la Bucureşti [Stahl, 1939 şi 1959].

2.3.4. Stiluri educative parentale. Exerciţiul autorităţii

Stilurile educative utilizate susţin şi ele *teza unei educaţii relaţionale-contextuale, şi nu normative*: atît timp cît copilul se poartă „cum trebuie" – ceea ce înseamnă cum o cer situaţia şi rutina, şi nu cum o impune o normă precisă –, familia nu exercită decît rareori o influenţă explicită, de întărire[1]; doar atunci cînd apar tulburări (sau riscuri de tulburare) ale contextului local al acţiunii, părinţii intervin, nu în manieră normativă (nu i se prezintă copilului norma pe care a încălcat-o sau aceea pe care ar trebui să o respecte), ci în manieră practică (se caută restabilirea ordinii familiare prin procedee diferite). În termenii lui Garfinkel, putem vorbi despre „etnometode" de orientare a conduitei copilului. În cele mai multe cazuri, este exprimată o *atitudine* şi sînt enunţate *raţiunile practice* care justifică această atitudine, inclusiv consecinţele

1. *„– Dumnezeu să te înzilească, Ionică, dragul mamei, şi să-ţi dea toate darurile sale cele bogate, dacă te-i purta cum văd că te porţi de-o bucată de vreme încoace"* [Creangă, 1956: 60].

posibile ale comportamentului copilului. Expresia atitudinală ia forme variate: de la parabolă (pildă)[1] la mustrare/ameninţare directă[2] şi de la sancţiuni simbolice[3] la pedepse corporale (care pot merge de la „înghionteli" şi „şuruburi în cap"[4] la bătaia cea mai cruntă[5].

---

1. *„– Doamne, prinde-l voi strigoiul cela o dată la oala cu smîntînă – zicea mama, uitîndu-se lung la mine – ş-apoi las! Nănaşa din grindă are să-i ştie, de nu l-or putea scoate din mîna mea tot neamul strigoilor şi al strigoaicelor din lume... Se cunoaşte el strigoiul care a mîncat smîntîna de pe limbă... Urît mi-a fost în viaţa mea omul viclean şi lingău, drept să-ţi spun, dragul mamei; şi să ştii de la mine, că Dumnezeu n-ajută celui ce umblă cu furtişag, fie lucru de purtat, fie de a mîncării, fie orice de ce-a fi"* [Creangă, 1956: 40-41].
2. *„– Doamne, ce harapnic ţi-oi da eu, zise tata de la o vreme* [răspunzînd insistenţelor copilului care doreşte să plece „cu pluguşorul" în noaptea de Anul Nou]. *N-ai ce mînca la casa mea? Vrai să te buşească cei nandrălăi* [vlăjgani] *prin omăt? Acuşi te descalţ!"* [Creangă, 1956: 38].
3. *„În sfîrşit, mama, cît era ea de tare de cap, de la o vreme pierde răbdarea şi vine tiptil, în vîrful degetelor, pe la spatele mele, cînd mă uitam la fete, cum vă spun, îmi ia toate hainele frumuşel de pe mal, şi mă lasă cu pielea goală în baltă, zicîndu-mi cu năduh: – Îi veni tu acasă, coropcarule* [haimana], *dacă te-a răzbi foamea, ş-apoi vom avea altă vorbă; şi se tot duce.*

   Ei, Ei! ce-i de făcut Ioane? Fetele de la ghilit, care văzuse asta, numa-şi dau ghiont una alteia, şi chicoteau pe socoteala mea, de răsuna prundul. Iară eu intram în pămînt de ruşine şi cît pe ce să mă înec, de ciudă ce-mi era; [...]. *Şi nemaiputînd suferi foamea, încep a mărnăi ugilit* [umilit] *printre gard:*

   – Mămucă, iacătă-mă-s!

   [...] *Ia atunci, cum e mama cu bunătate, se uită galiş la mine şi zice oftînd:*

   –Bine-ţi şede, coşcogeme coblizan, să umbli lela pe drumuri, în halul acesta, şi să mă laşi tocmai la vremea asta fără leac de ajutor! Hai de mănîncă; dar să ştii că mi te-ai lehămetit de la inimă; [...]" [Creangă, 1956: 56-60].
4. *„*[...] *Hai! la culcat, băieţi, că trece noaptea; vouă ce vă pasă cînd aveţi de mîncare sub nas. Şi după ce ne culcam cu toţii, noi băieţii, ca băieţii, ne luam la hîrjoană, şi nu puteam adormi de incuri, pînă ce era nevoită biata mama să ne facă numai cîte-un şurub, două prin cap, şi să ne dea cîteva tapangele pe spinare. Şi tata, săturîndu-se cîteodată de atîta gălăgie, zicea mamei:*

   – Ei, taci, taci! ajungă-ţi de-amu, herghelie! Ştiu că doar nu-s babe să chirotească din picioare" [Creangă, 1956: 36-37].
5. Iată cum descrie „un băiat de la ţară" un astfel de moment educativ (probabil cea mai impresionantă descriere a unei sancţiuni existentă în literatura noastră): *„După mai multe vorbe schimbate între preot şi tata, mă luă şi mă duse acasă, mă legă de piciorul patului, apoi porunci femeii sale să iea aminte de mine să nu fug din bordeiu. După cîtva timp, se întoarse cu un snop (mănunchiu) de nuiele de răchită, pe care le puse jos lîngă mine. La vederea acestora, inima mi se făcu cît un purece de frică, mă rugaiu de iertare, dar tata tăcea şi-şi vedea de treabă. Pe un scaun lung şi lat ca de două palme, puse tata o scîndură de-a curmezişul şi, aşezîndu-l în mijlocul bordeiului, mă întinse pe dînsul cu faţa în sus; la picioare, în dreptul glesnelor, ca şi la mîni, fiind scîndura găurită de mai nainte şi*

Etnologia clasică a impus modelul familiei organizate conform unui principiu patriarhal al autorităţii cvasi-absolute a tatălui ca model, dacă nu universal, măcar dominant în societăţile „tradiţionale" : potrivit acestuia, o normă culturală, devenită tradiţie, legitimează puterea asociată a masculinităţii şi a vîrstei. În textele pe care se fundamentează analiza de faţă, acest tip de familie şi, în general, tema *distribuţiei* autorităţii nu apar decît în discursul religios care proclamă autoritatea „părintelui" (termen prin care este desemnat exclusiv tatăl), în Codul civil din 1864 – cu alte cuvinte la nivelul normelor de tip ideologic-prescriptiv – şi în practicile unor familii „sus-puse". Descrierile care vizează nivelul conştiinţei comune şi pe acela al practicilor celorlalte categorii sînt mai puţin lineare şi evidenţiază *exerciţiul comun* (împreună) al autorităţii, iar nu distribuţia acesteia între membrii cuplului conjugal şi ai familiei.

Nu dispunem de texte relevante pentru exerciţiul autorităţii în cuplurile conjugale de ţărani care trăiesc din roadele cîmpului şi nici în familiile de muncitori. Într-o lucrare colectivă coordonată de Traian Herseni [1970], este susţinută teza autorităţii absolute a tatălui pe baza unui singur argument: copiii „ascultă" mai degrabă de tată decît de mamă, întrucît tatăl este mai aspru, iar sancţiunile sale (bătăile) sînt mai dure. Fragilitatea raţionamentului este, însă, evidentă: „asprimea" (atitudinea neîndurplecată şi sancţiunea dură) este interpretată ca autoritate, atunci cînd însişi subiecţii observă că nu este vorba despre altceva decît despre o reacţie conjuncturală: *„Părinţii erau aspri cu copiii, îi băteau des că nu aveau timp de «iducaţie». Eram şi mulţi acasă. Vezi, d-ta, un copil, doi îi mai conduci şi din gură, dar 5, 6, 7, 10... cine să stea cu ei să le tot dea poveţe. Şi unde mai pui că toţi ăştia locuiau într-o cameră sau două"* [cf. Herseni, 1970: 78].

În familiile de ţărani şi de tîrgoveţi înstăriţi, soţul/tatăl ia decizia *formală* cu privire la finanţarea şcolarizării copiilor sau la căsătoria acestora, la aducerea în casă a unui nou ucenic etc. Dar actul său nu este, uneori, decît o confirmare publică, o

---

petrecute nişte funii, mă legă şi peste mijloc. Apoi alăturîndu-se de mine, îşi alese locul pe un scăunel la piciorele mele, unde aduse şi o strachină de saramură. Înainte de a începe, mă judecă, îmi spuse de popă că mă specula, că, după ce că nici carte nu mă învăţa, apoi nici nu-mi plătia timpul ce-l pierdeam la dînsul, ba încai nici nu mă îmbrăca, încît am ajuns să umblu cu nişte zdrenţe, că eu nu-l ascult cînd îmi spune că la popa mă momesc prescurele şi colacii, pe care o să mi-i scoată pe nas, că învăţătura era numai un prilej ca să fug de la dînsul şi că acum are să-mi dea cartea prin piele. În zădar plînseiu şi mă rugaiu de iertare, în zădar îi făgăduiiu că voiu asculta de poruncile sale; tată-mieu, furios, începu a mă lovi peste tălpi, rar şi apăsat, cu un mănunchiu de nuiele şi, după cîteva lovituri, mă ungea cu o pană muiată în saramură. Ah! Dumnezeule!, mă văitam, răcniam de durere, şi ţipetele mele atrăseseră o mulţime de femei din sat, care şi dînsele se rugau să mă ierte. Dar tata le dădu afară şi încuie uşa bordeiului. Începînd din nou cazna, fiecare lovitură era însoţită şi de mustrări. [...] *O jumătate de zi a ţinut această cazna.* [...] [Iorga, 1916: 15-16].

consacrare a unei decizii care îi aparține integral și recunoscut soției[1]; alteori, ea este rezultatul unor dispute deschise și de durată între soți, în urma cărora soția își impune voința[2]; cel mai adesea, aceasta (voința soției) este insinuată în spatele mimării unui dezinteres total pentru problema în discuție și al proclamării dreptului bărbatului de a decide[3].

În familiile boierilor moldoveni, soția poate influența decizia soțului „autocrat" printr-o presiune discretă, dar hotărîtă, așa cum procedează mama lui Gusti [1971]; soțul îi poate ceda, însă – din comoditate, din dragoste sau pentru că așa este mai profitabil pentru toată lumea – întreaga putere (replica unui personaj al lui Ionel Teodoreanu [1985] este exemplară: „*Cum zici mata, Catinca*").

Dacă introducem în discuție și copilul, teza concentrării puterii în mîinile tatălui apare și mai puțin credibilă. De data aceasta, informațiile se extind și la extremele societății și aflăm că, oricare ar fi categoria socială, copiii participă *de facto* la exercitarea puterii ori de cîte ori este în joc un aspect al vieții familiale care îi include, chiar dacă *de jure* nu li se recunoaște acest drept. „*Ți-e tată și n-ai să-l judeci*", spune un personaj al lui Slavici [1894], formulînd cu claritate norma socială; și totuși, tatăl este și se simte judecat.

De altfel, membrii familiei pun rareori problema în termenii *distribuției* puterii (cine își impune voința, cînd, cum și în fața cui); în majoritatea cazurilor, pentru ei nu există decît probleme practice care se soluționează în contexte determinate; iar

---

1. Iată cum se petrec lucrurile în casa starostelui breslei cojocarilor: „*Ce-i drept, Bocioacă, el însuși om așezat și scurt la vorbă, l-ar fi primit bucuros pe Trică, ai cărui ochi îi plăceau, precum zicea el. Îi părea băiatul sănătos, deștept, așezat și sprinten. Nevasta lui Bocioacă era însă fată de popă; cum ar fi putut ea să sufere în casa ei, chiar acum, după cele petrecute, pe băiatul Marei, care, nespălat, nepeptenat, nu putea să fie decît un obraznic?*" [Slavici, 1894: 297].
2. Creangă, fecior de „*răzaș fără pămînturi*" care își întreține familia din „*negustoria din picioare*" (cu animale și cu produse textile și alimentare obținute în propria gospodărie) relatează: „*Peste iarnă mama s-a pus pe capul tatei, ca să mă dea undeva la școală. Dar tata spunea că nu mai are bani de dat pentru mine.* [...] *În sfîrșit, cît s-a bălăbănit mama cu tata din pricina mea, tot pe-a mamei a rămas;* [...]" [Creangă, 1956: 20-21].
3. Iată, din nou, o scenă din familia starostelui breslei cojocarilor, Bocioacă: „*Zorit de Marta* [să-l roage pe Bocioacă să intervină pe lîngă Mara ca să-i plătească răscumpărarea de la oaste], *Trică a vorbit în ziua următoare cu jupînul, iar jupînul, luînd lucrurile foarte de scurt, a vorbit și el cu nevastă-sa, fără de care nu putea să facă nimic în treaba aceasta. Ea dete din umeri, ca și cînd ar fi vorba de un lucru de care puțin îi pasă* [cu toate că Trică era amantul său, iar ideea răscumpărării îi aparținea].
– *De – zise apoi – dac-ar fi după mine, eu nu m-aș amesteca; dar tu faci cum crezi că e mai potrivit. A fost ieri pe aici soră-sa, Persida, ca să vorbească cu tine. Zice c-ar da și ea ceva. Nici că ți-am mai spus. Ce să ne mai încurcăm noi cu oameni ca aceștia?*
[...] *Bocioacă ar fi mai avut să zică ceva, dar nu voia să mai lungească vorba. Ținea să-i arate, înainte de toate, nevestei sale că el poate să scoată bani de la Mara. Lăsînd deci supărările la o parte, mai cu voia nevestei sale, mai fără de voia ei, s-a dus la Mara după ce se întunecase, cînd știa c-o găsește acasă*" [Slavici, 1894: 478-479].

dacă problema şi/sau contextul îl implică/interesează pe unul sau pe altul dintre membrii familiei, acesta are un cuvînt de spus şi o face/este lăsat să o facă în modul cel mai natural cu putinţă[1]. Doar în cazul în care punctele de vedere sînt contradictorii, membrii apelează, conştient sau spontan, la resursele pe care le pot mobiliza pentru a înclina decizia în favoarea propriilor opţiuni. Poziţia/originea socială a soţului/soţiei, poziţia socială a copilului (conferită, în general, de capitalul şcolar pe care părinţii nu-l posedă decît rareori), un suport pe care individul îl primeşte în problema în cauză din partea unui alt membru al familiei restrînse sau lărgite, caracteristicile organizării familiale în ansamblul ei, dorinţa de a menţine buna-înţelegere în raporturile familiale, ataşamentul/respectul faţă de unele particularităţi personale ale celuilalt (frumuseţe, sensibilitate/slăbiciune, forţă, moralitate, spirit practic, hărnicie, perseverenţă etc.), natura însăşi a problemei, contextul în care se ia decizia etc. reprezintă repere importante ale exercitării autorităţii. Norma autorităţii masculine serveşte ca resursă *in extremis*; în mod obişnuit, ea pare să nu servească decît ca „faţadă" (în sens goffmanian) sau ca o variantă de „raţionament sociologic practic" (în termenii lui Garfinkel): ea apare exclusiv la nivel discursiv, ca şi cum actorii ar simţi nevoia să-şi asigure partenerii (publicul) şi să se asigure pe ei înşişi că „faţa" fiecăruia este protejată, dar şi că acţiunea se derulează în condiţii normale (descriptibile şi comprehensibile de către actori şi de către un terţ). Totuşi, de la familia de ţărani săraci descrisă în *povestea unui băiat de la ţară* la aceea a înaltului funcţionar de stat cu studii de teologie la Pesta care este Ioan Maiorescu sau la familia cu ascendenţe nobiliare şi în care tatăl are *„titlul de boierie din timpul domniei lui Sturdza"* din care provine Dimitrie Gusti, puterea sau mai exact *vizibilitatea* normei creşte[2].

---

1. Iată un exemplu care nu mai necesită explicaţii suplimentare:
„- Haide, Sidi, fata mea! grăi dînsa [Maica Aegidia] *grăbită. Sărută mîna mamei şi vino!*
Mara ar fi voit să aibă cel puţin o ulcică pentru ca s-o sfarme în mii de bucăţi.
Auzi vorbă! Să vie cineva, să ieie fata ei, s-o ducă, şi ea să nu poată face nimic [...].
- Fata rămîne cu mine! zise ea, deşi numai cam cu jumătate de gură.
- Nu, mamă! grăi Persida [fiica de nouă-zece ani], *care ar fi intrat în pămînt de ruşine dacă nu s-ar fi putut întoarce chiar acum înapoi* [la mănăstirea de unde fugise, din solidaritate cu fratele său]. *Ce-ar fi zis celelalte fete? Eu - urmă ea - trebuie să mă întorc la lecţiune!"* [Slavici, 1894: 294-295].
Urmarea: Persida se întoarce la mănăstire cu Maica Aegidia, în timp ce Mara, urmată de Trică, *„porni răpede"* către treburile ei.
2. Procedînd la *„autosociologia unei vieţi"* Gusti vorbeşte despre *„reuşita primului meu examen de voinţă"* la 17 ani şi jumătate: *„Părintele meu, cultivînd tradiţia inflexibilă a autorităţii familiare absolute, după lozinca «în familia mea pot fi mai multe dorinţe, însă nu există decît o singură voinţă», s-a opus hotărît plecării mele* [la universitatea din Berlin], *considerată de fantastică, aprobînd-o poate pentru după ce mi-aş fi terminat studiile în ţară.*
El era prea realist şi, firesţe, nu putea înţelege planul meu vast de studii, de aceea mi-a făcut de la început o opoziţie dîrză şi apoi chiar violentă.

În orice caz, în toate categoriile sociale, *exerciţiului autorităţii parentale îi este asociată o dimensiune emoţională importantă*, manifestată fie în forma ataşamentului la particularităţile copilului (drăgălăşenie, inocenţă, neştiinţă) [Caragiale, 1900; Creangă, 1956], fie în aceea a identificării totale cu viitorul copilului [Gusti, 1971; Slavici, 1894], fie în forma sentimentului de culpabilitate faţă de acesta, respectiv de victimizare a lui[1] [Iorga, 1916; Slavici, 1894]. Orice presiune făcută de membrii adulţi ai familiei asupra conduitei celor mai tineri, inclusiv sancţiunea fizică (bătaia), are o componentă afectivă, aceasta părînd să reprezinte un *criteriu important de legitimare a acţiunii educative*. Dragostea, asociată consangvinităţii şi eforturilor de îngrijire a copilului, justifică orice intervenţie educativă: formule populare ca „*Unde dă părintele, creşte*" sau „*Cine iubeşte bine bate bine*" au sens doar în acest context de semnificare.

În categoriile de la baza ierarhiei sociale (ţărani săraci şi ţărani înstăriţi, tîrgoveţi) dragostea parentală se poate manifesta în forme tandre (grijă, mîngîieri, sărutări, joacă, poveşti), dar şi în forme violente (bătaia); de altfel, literatura beletristică a epocii relevă că, indiferent dacă este vorba despre raporturile dintre îndrăgostiţi, dintre soţi sau dintre părinţi şi copii, *dragostea se manifestă întotdeauna printr-un amestec bizar între tandreţe şi agresivitate/violenţă*: ea îmbracă în cele mai multe cazuri forme schimbătoare de la o împrejurare la alta, cultivă echivocul şi întreţine o continuă incertitudine care conduce la o agresivitate de apărare ce poate fi interpretată de subiecţi ca suprema dovadă de dragoste. Este greu de formulat o explicaţie satisfăcătoare: presiunile vieţii cotidiene – care impun schimbări radicale de atitudine, de la „indiferenţa" faţă de cererile sau faţă de plînsetele copilului la îngrijirile acordate

---

Conflictul dintre noi a devenit dureros, căci nici el, nici eu nu cedam. Eram amîndoi neînduplecaţi. A început astfel între noi o luptă aprigă cu episoade tragice.
Între noi s-a interpus admirabila mea mamă. Cu spiritul ei fin şi cald a simţit mai mult decît a înţeles rostul dorinţei mele şi mă susţinea discret, însă hotărît.
[...] *Lupta a fost grea, multe luni am stat cu îndărătnicie tatăl meu şi cu mine pe aceleaşi poziţii.*
În sfîrşit, am învins. Or, propriu-zis, nobilele sentimente de părinte iubitor au învins consideraţiile sale de autocrat" [Gusti, 1971: 34].
Cu aproape o jumătate de secol mai înainte, Titu Maiorescu dobîndea, aşa cum o dovedesc conţinutul şi tonul scrisorilor sale, abia la 18-19 ani o anumită autonomie de acţiune în raport cu voinţa tatălui.

1. (Auto)culpabilizarea adultului şi victimizarea copilului reprezintă repere importante în înţelegerea exerciţiului puterii: „*un băiat de la ţară*" găseşte în autoculpabilizarea tatălui – pus în faţa unei reuşite (fiul îi dovedeşte tatălui că ştie să scrie) la care băiatul a ajuns împotriva voinţei parentale, cu multă perseverenţă şi cu mari sacrificii – o resursă pentru a obţine din partea acestuia respect şi suport [Iorga, 1916]; acelaşi sentiment îl face pe autoritarul Hubăr să se plece în faţa copilului său „*din păcat*" şi a nurorii sale, în timp ce Mara este „pierdută" în faţa „*sărăcuţilor mamei*", victime ale decesului tatălui lor, şi speculează sentimentele de victimizare ale celor din jur (sentimente care apar, de regulă, împreună cu atitudini de excluziune) cu scopul de a obţine profituri materiale şi simbolice pentru copii [Slavici, 1894].

în grabă şi la gesturi de mare tandreţe – şi „jocul" raporturilor de putere – incertitudinea sentimentală pare a fi utilizată ca mijloc de dobîndire/conservare a puterii (conjugale, parentale, filiale) – ar putea fi invocate în acest scop.

În rîndurile „protipendadei", siguranţa transmiterii averii şi a statutului şi obligaţiile vieţii mondene a părinţilor fac ca dragostea să se manifeste în situarea copilului în centrul lumii adulte şi în grija pentru satisfacerea nevoilor sale materiale, de securitate şi de educaţie; copilul este, de obicei, încredinţat doicilor, guvernantelor franţuzoaice sau nemţoaice, servitorilor; în timpul scurt pe care îl petrec împreună în intimitate copilul este „jucăria părinţilor", iar în viaţa publică el este un mijloc de expresie a identităţii sociale (a stării economice şi a opţiunilor ideologice) a familiei [Caragiale, 1964; Mironescu, 1915; Teodoreanu, 1985; Teodoru, 1905].

O categorie aparte o constituie familiile care aspiră la ascensiunea copiilor lor, unde dragostea parentală se manifestă în acţiuni orientate către realizarea acestei aspiraţii: copiii Marei [Slavici, 1894] sînt săraci şi dispreţuiţi, iar pentru că vrea să-i vadă bogaţi şi respectaţi, mama, văduvă întreprinzătoare şi tenace, acumulează pentru ei capital financiar (strategia celor „trei ciorapi", cîte unul pentru fiecare copil şi unul pentru zilele de bătrîneţe) şi simbolic (strategia „învăţăturii" obţinute, pe cît posibil, fără plată); Nică a lui Ştefan a Petrei [Creangă, 1956], „Budulea Taichii" [Slavici, 1880], ori „tînărul" Titu [Maiorescu, 1975] sînt trimişi la şcoală departe de casa părintească şi plasaţi la gazde, cu preţul unor privaţiuni materiale şi emoţionale importante.

Dacă îi acordăm credit lui Caragiale, copiii ai căror părinţi fac parte din categoriile defavorizate trăiesc frecvent în timpul socializării primare experienţa manifestărilor violente ale autorităţii parentale, devenind foarte sensibili la astfel de manifestări, în timp ce ceilalţi copii trăiesc, dimpotrivă, experienţa supraprotecţiei care îi învaţă că *„cei mici au dreptul şi puterea, tocmai pentru că sînt mici, să tiranizeze pe cei mari"* [Caragiale, 1900: 77].

În toate clasele sociale, dar mai ales în clasele superioare, drăgălăşenia şi inocenţa, *precum şi însuşi sentimentul absenţei resurselor (neştiinţă, neputinţă, slăbiciune fizică şi psihică, sărăcie) devin „capitaluri" care pot fi valorificate cu profit în raporturile de putere părinte-copil*; cu cît sînt consideraţi mai vulnerabili, cu atît sînt copiii mai protejaţi şi îşi impun mai uşor voinţa[1].

---

1. Această particularitate a raporturilor de putere nu vizează numai raporturile părinţi-copii, ci toate tipurile de raporturi sociale. Slavici surprinde cu multă fineţe modul în care slăbiciunea partenerului şi sentimentul că acesta trebuie protejat de el însuşi (şi nu norma autorităţii masculine) o fac pe Persida să accepte mai întîi să renunţe la respectabilitatea sa socială şi chiar la stima de sine, iar apoi să poarte pe umerii ei întreaga greutate a gospodăriei şi a „afacerii" (cîrciumii) şi să se lase *„stîlcită în bătaie"*; şi tot Slavici descrie modul în care Mara speculează situaţia sa de văduvă săracă şi mai ales situaţia copiilor săi – *„săracuţii mamei"* – pentru a obţine profituri materiale şi simbolice în raporturile cu ceilalţi. La rîndul său, Creangă descrie îngăduinţa (limitată) a tatălui faţă de comportamentele infantile şi credulitatea mamei, ambele avînd ca suport „sentimentul" particularităţilor copilăriei şi afecţiunea parentală.

2.3.5. Raporturile familiei cu alţi agenţi educativi

Familia nu este singura furnizoare de resurse în procesul de construire a sinelui. Familia lărgită, reţelele de vecinătate, grupurile de egali, şcoala, literatura oferă numeroşi Alţii semnificativi. Care sînt mecanismele prin care aceştia influenţează evoluţia structurilor de personalitate şi în ce raport se află ei cu familia?

2.3.5.1. Bunicii

Bunicii apar rareori în textele cercetate. În familiile aflate mai aproape de baza ierarhiei, intervenţia bunicilor în viaţa copilului pare să fie excepţională, dictată de conjuncturi particulare. Zaharia Stancu [1982] relevă faptul că în satul din Bărăgan *„mîncat de sărăcie"* creşterea copiilor revine celor ce le-au dat viaţă[1]; solidaritatea familiilor de origine cu copiii şi nepoţii aflaţi în dificultate este minimă, ceea ce face ca familia parentală să constituie o fază tranzitorie de foarte scurtă durată; bărbatul sau femeia căruia/căreia i-a murit partenerul, este obligat(ă) să caute şi să accepte repede un altul. În *Amintiri...* [Creangă, 1956], bunicul din partea mamei, preot, apare într-un moment critic, cînd trebuie decisă strategia şcolară şi cînd soţii au opinii diferite, înclinînd balanţa în favoarea mamei care doreşte ca fiul să devină preot; el îndeplineşte „funcţii" de informare/orientare a cuplului într-un domeniu pe care acesta nu-l stăpîneşte şi de resursă în tranşarea conflictelor de autoritate, dar şi de orientare şcolară şi de suport al şcolarităţii copilului; în plus, bunicul stimulează mobilitatea şi întreţine memoria familială. În ceea ce o priveşte, bunica este plină de solicitudine necondiţionată, întreţinînd sentimentul micii copilării şi atunci cînd vîrsta respectivă a fost depăşită: „mititeilor" care tocmai dărîmaseră casa Irinucăi, gazda lor şcolară, nu li se adresează nici o întrebare cu privire la motivul sosirii lor neaşteptate; înainte de orice, ei sînt victimizaţi pentru starea fizică în care se află (şi pentru care culpabil este bunicul care i-a lăsat pe mîna unui străin) şi hrăniţi cu tot ce se găseşte mai bun.

Doar în categoriile mijlocii-superioare şi superioare bunicii sînt prezenţe frecvente şi continue în viaţa copilului, oferindu-i acestuia în primul rînd resurse expresive, de

---

1. *„– Taci cu mama, taci cu mama!... Bunicului i se moaie inima de milă.*
– Dă-mi-i să-i legăn eu, fată... Ai ostenit.
– N-am ostenit, taică.
Bunica:
– Las-o, n-a ostenit... Ea şi i-a născut, ea să şi-i crească. De ce i-a murit bărbatul?
– Nu l-am omorît eu, mamă...
– Nu l-ai omorît tu!... Caută-ţi altul. Ce stai piatră pe capul nostru...
– Caută-ţi alt bărbat, dadă, se amesteca în vorbă Dumitrache, năvlegul.
[...]
– Rîde satul de mine, mamă. Abia mi-am înmormîntat omul...
– Şi dacă rîde, ce? Îţi cade conciul? Gura lumii slobodă, numai pămîntul o astupă" [Stancu, 1982: 10].

multe ori în concurenţă cu părinţii: Ion Marin Sadoveanu se bucură în copilărie de protecţia totală a bunicului, iar în adolescenţă de generozitatea financiară a acestuia – bogat grefier la Palatul de Justiţie –, care îi permite să ia lecţii particulare de limbi străine şi pian, să-şi procure cărţi şi reviste costisitoare etc., compensînd modestia resurselor pe care originea şi profesia tatălui i le oferă [Nicolau, 1988]; Sadoveanu [1906] descrie un bunic respectabil, un *alter* a cărui prezenţă cotidiană cultivă respectul faţă de bătrîni şi care realizează educaţia religioasă; Ion Teodorescu [1980], copil de moşier moldovean la prima generaţie, regretă faptul de a nu fi putut cunoaşte dragostea bunicilor, *„mare şi duioasă, aşa cum o aud de la alţii şi o citesc prin cărţi, de-o natură deosebită decît aceea a părinţilor"* [p. 34], căci *„tata-moşu"* este *„primul mort"*, o *„umbră palidă şi aproape ştearsă"*, tolerată de adulţi într-o odăiţă în care nepotul intra adesea[1], împotriva voinţei mamei sale; în *Domnul Goe*, Caragiale prezintă caricatura literară a unei bunici materne ultraafectuoase, ultragrijulii, care nu ezită să se identifice şi să manifeste complicitate cu băiatul – chiar şi atunci cînd actele acestuia afectează bugetul familiei sau bunul mers al unei instituţii publice – şi în faţa impetuozităţii căreia firavele încercări ale mamei de a stabili limite pentru conduita „puişorului" de vîrstă şcolară eşuează.

În orice caz, cu cît urcăm pe scara bunăstării, cu atît sînt bunicii mai prezenţi în viaţa copilului, părînd a fi „specializaţi" (îndeosebi bunicile) în resurse expresive care sînt valorificate de copil în raporturile familiale de putere; uneori, atunci cînd contextul o impune şi o permite, ei furnizează şi resurse instrumentale, completînd sau compensînd resursele familiale; atît timp cît cel puţin unul dintre părinţi există, rolul lor pe lîngă copil este unul de *asociat/suplinitor/concurent al părintelui, şi nu un rol autonom.*

2.3.5.2. Grupurile de similitudine

Blaga îşi aminteşte că, de la cinci ani, au apărut în viaţa sa *„adevăraţii prieteni, rudele mai presus de sînge"* [1979: 19]; şcoala însăşi este *„mai presus de toate, un prilej, infinit multiplicat"* de a-i întîlni pe aceştia [p. 33]. Dincolo de Carpaţi, în Moldova, cu o jumătate de secol mai înainte, Creangă trăia aceeaşi experienţă semnificativă a grupului de vîrstă/sex. La rîndul său, Maiorescu notează în jurnalul său întîmplări marcante de acelaşi tip. Memoria reţine mai întîi *tovarăşii de joacă şi de muncă*, parteneri într-o experienţă continuă de interogare şi precizare a raportului cu lumea. Apoi, *grupurile ocazionale* constituite cu ocazia sărbătorilor de Anul Nou. Gazdele şcolare – fenomen impus de slaba dezvoltare a reţelei şcolare – şi internatele

1. *„Ochii lui însă mă căutau, veşnic, numai pe mine. Toată dragostea şi dorul lui de viaţă se concentrase în copilaşul micuţ şi zburdalnic"*, pentru care nu mai putea face altceva decît să-l cheme *„Puiule! Puiule!"* sau *„Cocoşelule! Cocoşelule"*, să-l ţină în braţe şi să-l „îndoape" cu stafide, smochine etc. [Teodorescu, 1980: 36].

de stat permit constituirea unor grupuri de *co-rezidenţi* a căror funcţionare este diferită de la caz la caz şi în care se realizează experienţa reciprocităţii serviciilor, dar şi a sancţiunilor, a agresiunii/apărării, a diversităţii situaţiilor, rutinelor şi tipurilor umane. Prietenii au un rol important în orientarea şcolară, iar pentru adolescenţii care continuă studiile, colegii de clasă sau de şcoală pot să constituie grupuri de *co-discipoli*, parteneri într-o comunicare intelectuală bazată pe reciprocitate sau pe dorinţa de a avea „prozeliţi" – cum mărturiseşte deschis Blaga şi cum reiese din jurnalul lui Maiorescu – şi pe un oarecare clientelism. În sfîrşit, în adolescenţă, construcţia sinelui se realizează şi prin Celălalt semnificativ care face „obiectul" primelor sentimente erotice [Teodorescu, 1980]. Mecanismele prin care sinele se construieşte în raportul cu grupurile de egali sînt multiple: identificarea cu celălalt (o identificare totală, dar temporară şi circulară, putînd suferi răsturnări succesive) [Slavici, 1880]; identificarea cu personajul („înger protector", mentor spiritual) de care celălalt pare să aibă nevoie şi „în pielea" căruia subiectul se simte valorizat [Maiorescu, 1975 şi 1978]; diferenţiere în raport cu preocupările, opiniile, actele grupului de care subiectul se simte respins [Blaga, 1979; Maiorescu, 1975].

Poziţia familiei, strategiile şi reacţiile membrilor ei pot stimula sau pot bloca deschiderile copilului către grupurile de similitudine. Iată o serie de determinări familiale ale constituirii grupurilor de joacă: amplasarea locuinţei este aceea care „decide" asupra reţelelor de vecinătate şi asupra contactelor precoce ale copiilor, întrucît grupurile de joacă se constituie din vecini [Blaga, 1979; Teodorescu, 1980]; în categoriile rurale, grupurile de joacă se constituie în marginea „echipelor" familiale de muncă, în care copilul primeşte de timpuriu sarcini precise, astfel încît, lăsîndu-i la o parte pe foştii ţărani dependenţi, despre care nu avem informaţii, imaginea copilului „de la ţară" care se joacă absolut liber în grupul de vîrstă-sex al satului este falsă [Blaga, 1979; Creangă, 1956]; strategiile de distincţie şi educative ale familiei orientează aceste contacte către egalii din punct de vedere social, limitîndu-le, fără a le putea exclude cu desăvîrşire, pe acelea cu *„pungaşul"*-ţigan [Sadoveanu, 1906] sau cu *„sărăcuţii mamei"*, *„zdrenţăroşi şi desculţi şi nepeptănaţi şi nespălaţi şi obraznici"* [Slavici, 1894], de exemplu; o reacţie a unui membru al familiei care îi indică indirect subiectului că se află în afara normalităţii (căutînd, de pildă, compania unei fete din vecini, şi nu pe aceea a unui băiat) poate rupe o legătură şi poate orienta alegerile ulterioare [Blaga, 1979]. Reţelele de rudenie şi cele de sociabilitate ale părinţilor îi furnizează, de regulă, pe co-rezidenţii gazdelor şcolare. În ceea ce priveşte grupurile de co-discipoli create la nivelurile şcolare superioare, ele implică determinări familiale mai subtile. Înainte de toate, orientarea şcolară răspunde unor sisteme de valori şi unor aspiraţii familiale; mai mult decît o politică de stat, şcolarizarea este, în această epocă, o „politică" a familiilor. Apoi, poate fi sesizată o remarcabilă coerenţă între resursele familiale de identificare (îndeosebi paterne) şi acelea cultivate în grupul de egali (băieţi): preocupări intelectuale; aspiraţii reformatoare; libertate a spiritului sau, dimpotrivă, gîndire „ortodoxă" etc. [Blaga, 1979; Maiorescu, 1975 şi 1978].

2.3.5.3. Reţelele de rudenie şi de vecinătate

Reţelele de rudenie şi de vecinătate (care formează împreună ceea ce etnologii numesc pe scurt „comunitate") au, de asemenea, un rol în construirea sinelui: ele îi furnizează subiectului pe principalii membri ai grupurilor de vîrstă, îndeosebi la vîrstele mici [Blaga, 1979; Creangă, 1956], îi oferă resurse expresive (comunicare emoţional-rituală, sentiment al identităţii) şi creează/întreţin reţele de sociabilitate [Maiorescu, 1975 şi 1978], permit confidenţe care nu pot fi făcute părinţilor şi oferă suportul financiar pe care părinţii nu şi-l pot îngădui [Eliade, 1991]. Comunitatea exercită şi un control direct asupra conduitei copilului, un control care constă în principal în observarea actelor lui şi în informarea părinţilor cu privire la aceste acte. Oricare dintre membrii colectivităţii rurale are dreptul la atitudine faţă de actele copilului (dreptul de a sancţiona moral), iar atunci cînd îi sînt afectate interesele personale (proprietatea) poate chiar aplica sancţiuni corporale celui prins „în flagrant delict"; în restul cazurilor, însă, dreptul de a administra pedepse fizice le aparţine exclusiv părinţilor [Creangă, 1956]; numai pe străin şi pe orfan îl poate bate oricine [Iorga, 1916]. În „lumea bună" a oraşelor, atitudinea ne-membrilor familiei este reţinută sau este exprimată cu foarte mult tact [Caragiale, 1964]. Aceasta înseamnă că legitimările puterii educative sînt, în principal, concepţia (consangvinitatea) şi creşterea (îngrijirea): dreptul şi obligaţia de a modela conduita copilului revin acelora care „i-au făcut", în casa cărora se află şi care muncesc „pentru ei".

2.3.5.4. Şcoala

Am afirmat mai devreme că în epoca modernă şcoala face obiectul unor „politici" ale familiilor, mai mult chiar decît ale statului. O „politică" ce are, în familiile „protipendadei", în principal mize statutar-identitare: şcoala le interesează pe acestea mai ales în calitate de „tarabă" pe care se pot etala mărcile distincţiei sociale (vestimentaţie, însoţitor care poartă ghiozdanul, cunoştinţe printre cadrele didactice), de „piaţă" pe care se pot negocia note şi premii (ierarhii şcolare care consfinţesc/întăresc ierarhiile sociale), iar în ultimă instanţă de „fabrică" de diplome care permit copiilor ocuparea unor funcţii în aparatul de stat, consacrîndu-i – pentru a utiliza limbajul lui Bourdieu – pe poziţii similare acelora ale părinţilor; în termenii obişnuiţi ai sociologiei, aceste familii urmăresc strategii reproductive [Mironescu, 1915; Teodoru, 1905; Caragiale, 1964].

Pentru familiile mijlocii, şcolarizarea oferă resurse instrumentale (condiţii formale şi de personalitate pentru ascensiune socială), dar şi expresive: *„cartea îţi aduce şi oarecare mîngîiere"* le spune preotul din Pipirig (bunicul) părinţilor lui Creangă [1956: 24], iar aceeaşi logică rezultă şi din marea înclinaţie către lectură a tatălui lui Blaga [1979].

„Politica" şcolară a săracilor este rezervată şi ezitantă, întrucît şcolarizarea copiilor impune infinite costuri materiale (pierderea unui ajutor în gospodărie; transport; gazdă/internat; haine; încălţăminte etc.) şi psihologice (separarea fizică de copil; sentimentul îndepărtării culturale a acestuia; autoculpabilizarea pentru înstrăinarea religioasă şi naţională, pentru „vînzarea" simbolică a copilului plasat într-o instituţie educativă de altă credinţă/limbă); în plus, ea implică multe riscuri, iar posibilitatea de a obţine şi de a valorifica un capital – ştiinţa de carte – cu care nu sînt familiarizaţi le pare adesea, chiar şi celor mai ambiţioşi dintre ei, o himeră [Herseni, 1970; Iorga, 1916; Slavici, 1880 şi 1894]. Săracii manifestă, totuşi, atitudini diferenţiate faţă de şcoală: lăsîndu-i la o parte pe aceia care îşi trimit copiii la şcoală numai de teama amenzii (şi pentru care şcolarizarea nu are altă semnificaţie decît aceea de obligaţie faţă de stat) [Mironescu, 1915], există părinţi din această categorie care sesizează că şcoala poate fi „trambulina" cu ajutorul căreia se poate „sări" în categoria slujbaşilor de stat; mulţi locuitori săraci ai oraşelor şi tîrgurilor se bucură să poată transfera supravegherea şi disciplinarea copilului către dascăl (să *„scape de grija copilului"*), pentru a se putea concentra asupra celorlalte griji cotidiene, sau speră în eventuale ajutoare materiale [Mironescu, 1915; Slavici, 1880]; treptat, unii săteni ajung să facă din împrejurarea că au *„un fecior la şcoală"* un motiv de mîndrie, iar din susţinerea morală a şcolarităţii o strategie fermă [Iorga, 1916; Slavici, 1880].

Să remarcăm faptul că structurile sociale, formale şi ale experienţei, şi cele şcolare (conţinuturi, orare) fac practic imposibilă valorificarea capitalului şcolar în alt cîmp, cu excepţia celui birocratic [Herseni, 1970]. Aşa se explică de ce atracţia şcolii se asociază în toate categoriile sociale cu aspiraţia către diferite poziţii în aparatul funcţionăresc: *„mai multă carte, şi slujbă mai grasă"*, scrie Coşbuc [1901], rezumînd legătura între cele două valori sociale fundamentale ale vremii, *„şcoală şi funcţionarism"*, şi observînd că munca fizică („meseria") este evitată din momentul în care individul posedă un capital şcolar oarecare; Mironescu [1915] deplînge orientarea masivă a aspiraţiilor către profesii ca avocat, inginer, preot; într-un alt context (al descrierii unor încercări „oculte" de îmbogăţire prin căutare de comori, hrănite de speranţa îmbogăţirii peste noapte şi de un anume misticism), Teodorescu [1980: 48] comentează: *„În orice caz, zicătoarea că «meseria e brăţară de aur» nu s-a născut în oraşul meu de baştină"*; de asemenea, Teodoru [1905: 79] argumentează nevoia unei reforme în domeniul educaţiei, între altele, prin faptul că interesul părinţilor pentru şcoală pivotează în jurul idealului funcţionarismului pe care îl reduc la *„ceea ce are el mai meschin: leafa"*.

Poate părea paradoxal, dar şcoala în sine nu le furnizează prea multe resurse de identificare/diferenţiere acelora care o frecventează. Foarte puţini sînt dascălii care se constituie efectiv în Alţii semnificativi, iar trăirea activităţilor didactice este mai degrabă negativă, ca un şir de constrîngeri şi sancţiuni pe care numai pauzele sau absenţa cadrului didactic le fac suportabile. Importanţa şcolii derivă mai ales din faptul că ea *mijloceşte* constituirea şi conservarea unor grupuri de similitudine, precum şi un contact sistematic cu produsele marilor creatori (filosofi, oameni de ştiinţă, scriitori), iar prin aceasta mediază contactul copilului/adolescentului cu o serie de

Alţii semnificativi altfel inaccesibili. În plus, ea modifică raporturile candidatului la socializare/individualizare cu toate tipurile de Alţii semnificativi, inclusiv cu părinţii, întărind identificarea cu aceştia în categoriile şcolarizate [Blaga, 1979; Maiorescu, 1975 şi 1978] sau accentuînd diferenţierea, în categoriile neşcolarizate [Iorga, 1916; Slavici, 1880 şi 1894].

2.3.5.5. Predecesorii

Un important agent al construirii sinelui îl reprezintă predecesorii (strămoşi, personalităţi ale unui domeniu); pentru tînărul Maiorescu, de exemplu, principala sursă de modele de autoidentificare este literatura filosofică (marii autori); pentru copiii Deleanu, marile personalităţi militare [Teodoreanu, 1985] etc. Şi în acest caz, experienţa şi capitalul cultural ale familiei pun la îndemîna copilului primele modele; în adolescenţă, alegerile personale în domeniul lecturii răspund (şi) unor aşteptări parentale [Maiorescu, 1975 şi 1978].

2.3.6. Limite ale determinismului familial în construcţia sinelui; copilul-actor

Aşadar, indiferent dacă se află sau nu în prezenţă imediată, părinţii sînt primii furnizori importanţi de resurse de identificare şi principalii furnizori de Alţii semnificativi exteriori familiei. Controlul/determinismul familial al construcţiei sinelui nu este, totuşi, absolut. Copilul dintr-o categorie superioară se lasă „furat" de prezenţa clandestină în vecinătatea locurilor sale de joacă a băiatului de ţigan cu care i s-a interzis să se joace [Sadoveanu, 1906]; o *logică infantilă a acceptării prezenţei Celuilalt ca dat şi a acomodării la realitatea imediată a acestui dat* pare să fie mai puternică decît logica obedienţei în faţa imperativelor familiei; cum ar spune Berger şi Luckmann, copilul are, astfel, posibilitatea să afle că realitatea mediată de membrii familiei sale nu este unica lume posibilă, iar prima breşă în monopolul familial al resurselor de identificare/diferenţiere este făcută. „Un băiat de la ţară" [Iorga, 1916] nu poate preciza cînd şi cum s-a născut în mintea sa dorinţa de „a învăţa carte"; nu este exclus ca punctul de plecare al ataşamentului său la valoarea „ştiinţă de carte" să se fi aflat într-un regret, într-un sentiment de frustrare cărora tatăl le-a dat glas într-o împrejurare sau alta; cert este că, mai puţin marcat psihologic de constrîngerile vieţii cotidiene şi de dificultăţile materiale de acces în structurile şcolare decît tatăl său[1], băiatul iniţiază şi urmăreşte cu îndîrjire strategii de „învăţătură" împotriva

1. Atitudinea tatălui în faţa reproşului fiului arată că acestea sînt motivele pentru care nu este acceptată şcolarizarea: *„«Ba eu te las, fiul mieu», îmi zise, «dar tu vezi bine că este vară şi toată lumea este la muncă. Niciun dascăl nu este în sat, care să se ţie de această treabă, şi apoi copiii de seama ta dau ajutor părinţilor la cîmp. Nu care cumva ai de gînd să te faci popă?»*. [...] *«vremurile sînt grele şi eu n-am bani să plătesc»"* [Iorga, 1916: 18].

argumentelor prin care acesta încearcă să-l aducă „cu picioarele pe pămînt" ; o dată cu stilul de viaţă al părinţilor este refuzat şi raportul lor cu lumea, este refuzat ceea ce s-ar putea numi *realism* (simţ al realului) *al logicilor adulte*, (prea) puternic ancorate în experienţă, iar acest refuz pare a constitui esenţa logicii infantile care conduce către rezilienţă (reuşită în pofida condiţiilor vitrege). În *Budulea Taichii*, Slavici [1880] sugerează un mecanism similar: primele reuşite şcolare ale copilului sînt străine de orice proiect parental, dar şi de orice proiect infantil ; raportul copilului cu lumea şcolii se deosebeşte, însă, de acela al adultului prin faptul că, ignorînd orice simţ al realului pe care îl impune experienţa, copilul nu se împiedică de sentimentul că şcoala „nu este pentru noi" – cum ar spune Bourdieu – şi că este cu neputinţă să fie depăşită condiţia actuală. Şi într-un caz, şi în celălalt, *lipsa infantilă de experienţă şi de realism, neştiinţa* cu privire la lumea reală sînt „instrumentele" cu care sînt descoperite şi valorificate cu profit resurse din afara familiei – din reţeaua de vecinătate, din grupul de similitudine sau din sistemul şcolar (colegi, cadre didactice, reuşită personală). Ulterior, o reuşită verificabilă a copilului (faptul că poate să scrie şi să citească, faptul că este apreciat şi susţinut de profesori) îi poate convinge pe părinţi să-l susţină, dacă nu material, măcar moral, iar resursele familiale le potenţează pe cele exterioare. Copilul (adolescentul) care iniţiază şi urmăreşte perseverent strategii educative proprii apare şi în alte biografii : uneori, aceste strategii sînt opuse celor parentale, cum se întîmplă în cazul băiatului sărac „de la ţară" despre care am vorbit mai sus, ori al adolescentului Dimitrie Gusti [1971] ; dimpotrivă, tînărul Maiorescu [1975 şi 1978] sau tînărul Blaga [1979] le situează în continuarea/completarea strategiilor parentale. Chiar dacă nu atinge o performanţă a autonomiei suficientă pentru a iniţia proiecte proprii, *copilul poate opune rezistenţă* în faţa proiectelor familiale : aşa, de pildă, copilul Calistrat Hogaş va fi înscris la o şcoală laică în urma refuzului său de a frecventa şcoala organizată de biserică, stopîndu-se în acest fel dorinţa familiei ca băiatul să continue cariera preoţească a tatălui [Ciucă, 1981]. Memoriile lui Mircea Eliade [1991] indică alte două mecanisme prin care procesul de construire a sinelui scapă controlului parental. Primul este *conduita secretă* a copilului, care ascunde deliberat o serie de contacte personale (grup de similitudine) şi ideatice (lecturi) ; cel de-al doilea este *instabilitatea*, modificarea în timp a răspunsului copilului, la o presiune oarecare : pe moment, prescripţiile parentale îi pot părea rezonabile, dar sînt deseori uitate sau ignorate în contexte situaţionale care cer sau permit un alt tip de comportament.

2.4. Rezumat şi interpretări preliminare

Discursul modern face din copil şi din educaţia sa una dintre temele sale centrale. Particularitatea acestui discurs o constituie eclectismul său, suprapunerea pînă la confuzie a ştiinţificului cu ideologicul ; *cunoaşterea ştiinţifică în domeniul educaţiei*

familiale debutează ca o componentă a discursurilor politice militante, ca o modalitate de legitimare a orientării proiectelor reformatoare, iar acest fapt va afecta evoluţiile sale pînă astăzi, după cum vom constata în capitolele care urmează.

Majoritatea autorilor textelor teoretice continuă să definească educaţia în sensul restrîns pe care l-am întîlnit la Cantemir, ca „învăţătură" (instruire realizată în şcoală). „Învăţăturii" îi este, însă, adăugată „creşterea" copilului în propria familie şi este sesizată dependenţa reuşitei şcolare de achiziţiile familiale anterioare, precum şi de „întăririle" pe care experienţa domestică cotidiană le aduce conţinuturilor transmise în şcoală. Raporturile cu şcoala şi cu normele de conduită moral-civică sînt esenţiale în construirea principalei categorii de identificare cu care operează cunoaşterea savantă, aceea de *cetăţean învăţat, moral şi civilizat*. La polul opus, categoria *„de la ţară"* desemnează tipul social al neştiutorilor de carte, a căror viaţă înseamnă muncă grea şi ineficientă, mizerie, consum de alcool, violenţă; *„povestea unui băiat de la ţară"*, care reuşeşte – cu greu, e drept – să treacă în prima categorie, este publicată de Nicolae Iorga tocmai pentru că exprimă idealul elitelor epocii. Practicile familiale de creştere a copiilor sînt supuse unor interpretări normative şi finalist-prescriptive, fiind comparate cu idealul social al mişcărilor reformiste/revoluţionare, cu normele moralei creştine şi cu regulile/prescripţiile deduse din lucrările igieniştilor, pedologilor şi pedagogilor occidentali ai vremii, iar dacă primele nu corespund celor din urmă, se conchide că familiile, deşi ar putea şi ar trebui să-l modeleze pe cetăţeanul învăţat, moral şi civilizat al statului român modern, nu o fac. Rezultă alte două categorii de identificare: *părinţi buni (responsabili)* şi *părinţi care nu-şi fac datoria*.

Analiza practicilor – aşa cum ne sînt ele descrise de diferiţi autori – arată, dimpotrivă, că familia de tip conjugal-parental sau parental exercită o *influenţă specifică şi masivă* – chiar dacă nu absolută – asupra procesului de identificare/diferenţiere a copiilor; nici un alt agent (bunici, comunitate, grup de egali, şcoală) nu are o importanţă comparabilă. Toţi autorii identifică şi descriu practici familiale subsumabile unei strategii educative, în sensul pe care sociologia contemporană îl dă acestei expresii. Critica radicală la care este supusă acţiunea educativă a familiilor rezultă dintr-o triplă limită de interpretare.

Pe de o parte, educaţia familială este definită doar ca proces liniar şi mecanic de transmitere/identificare intergeneraţională. Or, analizele de mai sus confirmă teoriile sociologice potrivit cărora orice proces de construcţie a identităţii sociale implică un „joc" complicat al identificării şi diferenţierii, al transmiterii şi receptării selective; un „joc" în care se împletesc acţiunile mai multor agenţi ai socializării/individualizării şi în care adultul şi copilul se manifestă în egală măsură ca actori sociali capabili să elaboreze şi să urmărească strategii identitare.

Pe de altă parte, transmiterea este presupusă a avea ca obiect un model cultural înţeles ca model *normativ*. Or, idealul educativ al părinţilor (înţelegînd noţiunea într-un sens similar aceluia pe care îl atribuim conceptului „strategie educativă", şi nu în accepţiunea sa pedagogică) nu coincide cu modelul normativ al elitelor

intelectuale ale vremii[1]. Iar aceasta pentru că părinţii obişnuiţi (ţărani, tîrgoveţi, burghezi) şi elitele intelectual-birocratice par a trăi două „lumi-viaţă" – cum ar spune fenomenologii –, două ordini sociale – în limbajul sociologiei „clasice" – distincte. Dincolo de un aspect normativ – care poate fi identificat mai mult printre reprezentanţii diferitelor biserici sau ai diferitelor ideologii reformatoare, inclusiv ai ideologiei statului de drept înţeles ca „stat-providenţă" –, *ordinea socială a satelor şi tîrgurilor noastre este în esenţă una de tip practic, rutinier, contextual*; o ordine orientată către persoane şi către cadrul „aici şi acum" al (inter)acţiunii lor, iar nu către o constantă (regulă) abstractă şi absolută a comportamentului, fie ea moral-religioasă sau juridică; tradiţia însăşi pare a fi un comportament pe care subiectul l-a văzut la Alţii semnificativi identificabili (comportament personalizat de tipul „Aşa am văzut la mama, aşa fac şi eu"), şi nu unul normativ. În interiorul unei astfel de ordini, conţinuturile educaţiei nu pot fi decît în mică măsură de tip discursiv-normativ; aspectul practic primează. Copiii sînt orientaţi, stimulaţi, controlaţi să-şi acomodeze conduita la oameni şi situaţii: ei trebuie să ştie, de la caz la caz, *„a învîrti hora, dar şi suveica"*; trebuie *„să ştie de frica lui Dumnezeu"*, dar şi *„să se deprindă"* cu alcoolul şi cu înjurăturile etc. Munca, credinţa, limbajul, petrecerile, consumul de alcool reprezintă principalele „marcaje" care definesc calitatea de membru al colectivităţii şi, în consecinţă, principalele conţinuturi ale transmiterii intergeneraţionale. Raportul cu cealaltă lume, a instituţiilor, a normelor, este exterior, vizînd caracteristici marginale (avantaje financiare sau statutare) prin care se poate realiza joncţiunea cu lumea „de bază" a vieţii cotidiene non-instituţionale şi non-normative. Aşa cum vom vedea în capitolul următor, monografiile şi studiile elaborate de reprezentanţii Şcolii sociologice de la Bucureşti [Stahl, 1939 şi 1959] sau ai Institutului Social Banat-Crişana [Grofşorean, 1938] susţin şi ele *ipoteza dublei ordini, practice şi normative*, ca şi pe aceea a *forţei diferenţiate a ordinii normative în diferitele categorii sociale* (mai slabă în categoriile sărace şi neşcolarizate şi mai puternică pe măsură ce ne îndepărtăm de baza ierarhiilor sociale). Deocamdată, este important să reţinem că *modelele culturale nu sînt în mod necesar organizate în jurul unui ansamblu de norme similare celor juridice* şi că impresia de normativitate/juridism decurge din gradul

1. Observaţia este făcută de înşişi autorii citaţi, care o explică printr-o ipoteză a decalajului uman în raport cu sistemul instituţional: *„Că în evoluţia politico-socială făcută în ţara noastră în cursul veacului care ne-a precedat, progresul instituţiilor a depăşit cu mult pe al inteligenţei şi progresul acesteia cu mult pe al celorlalte calităţi sufleteşti; de aici a urmat o insuficienţă a oamenilor faţă cu nevoile timpului cari izvorau firesc din instituţiile create şi din presiunea mediului ambiant; din această insuficienţă a urmat lipsa de sistem a măsurilor luate pentru asigurarea progresului făcut, slăbiciunea instituţiilor de educaţie, neputinţa lor asupra generaţiilor noi, permanenţa sufletelor medievale, atîtea cauze de slăbiciune"* [Teodoru, 1905: 16]. Este susţinută, pornind de aici, nevoia unei reforme a mentalităţilor, iar reforma sistemului educaţional (constituit din unitatea şcoală-familie) este considerată a fi mijlocul cel mai eficace pentru aceasta.

înalt de omogenitate a colectivităţii. De altfel, categoria de (auto)identificare operaţională generală în categoriile populare – între care cel mai bine evidenţiaţi în documente sînt *gospodarii* moldoveni şi *tîrgoveţii* transilvăneni – este *om ca toţi oamenii, în rînd cu lumea*.

Privind lucrurile din perspectiva opţiunii pentru o ordine a regularităţilor normative, se poate spune, aşa cum procedează un personaj al lui Slavici: „*La noi e regulă! La români însă toate merg una peste alta!*" [Slavici, 1894: 294]. Iar din perspectiva logicii *datoriei parentale*, se poate accepta că, lăsîndu-i la o parte pe părinţii superior instruiţi care au sentimentul datoriei, nu există preocupare educativă în familiile româneşti moderne. Numai că astfel de interpretări introduc din exterior criterii de evaluare a practicilor cotidiene colective, criterii care, pentru a fi de folos în producerea unei cunoaşteri ştiinţifice, ar trebui să rezulte din însuşi principiul de organizare al acestor practici. Iar dacă procedăm în acest din urmă mod, familiile româneşti moderne ne apar fără nici un echivoc ca principali agenţi de orientare şi introducere a copiilor într-o ordine socială practică/relaţională/rutinieră/contextuală, respectiv ca agenţi ai construcţiei sinelui care acţionează potrivit unei logici practic-rutiniere, *a normalităţii-familiarităţii*, şi nu potrivit uneia a datoriei.

O a treia limită a literaturii teoretice care neagă rolul educativ al familiilor vizează modul de înţelegere a *mecanismelor familiale* prin care se realizează construcţia identităţii. Sînt postulate fie mecanisme normative (formularea şi controlul sistematic al respectării unor reguli explicite de conduită), fie mecanisme care impun co-prezenţa membrilor („impregnarea" etnologică, exemplul personal cotidian al părinţilor), iar dacă părinţii nu formulează reguli explicite şi nu se află continuu cu ochii pe copil ori sub privirile acestuia, se conchide că ei nu îndeplinesc un rol educativ specific. Analizele întreprinse pe parcursul acestui capitol arată că procesele de construcţie identitară nu implică în mod necesar contactul nemijlocit şi continuu al subiectului cu agentul socializării. Fără a nega importanţa impregnării sau a exemplului personal cotidian, au putut fi puse în evidenţă şi alte mecanisme. Unele presupun contactul nemijlocit (*mecanisme de contact*), dar nu neapărat de durată: orientarea imediată – discursivă sau practică – a reacţiilor copilului (prin exprimarea unei atitudini, informare, moralizare – explicite sau, mai frecvent, în „pilde" – prin blocarea materială a actului, interdicţie, sancţiune etc.); reacţii ale părinţilor în condiţii excepţionale, care fac din ei adevăraţi eroi sau fiinţe cu puteri supranaturale. Altele sînt, dimpotrivă, *mecanisme de distanţă* în spaţiu şi în timp: comuniunea afectivă; comunicarea intelectuală prin corespondenţă; răspunsul la aşteptările presupuse ale celuilalt. Absenţa părinţilor furnizează uneori resurse de identificare mai puternice decît prezenţa lor, astfel încît, aşa cum am observat pe parcursul analizei, în pofida duratelor scurte petrecute împreună, ori poate tocmai de aceea, părinţii constituie pentru copii *prezenţe simbolice* esenţiale în procesul de autoidentificare/autodiferenţiere a sinelui, *clar delimitate de restul colectivităţii* familiale sau locale, şi rămîn astfel de repere după ce copiii merg la şcoală şi, în general, pe tot parcursul vieţii. Memoriile, istoriile vieţii, autobiografiile – redactate la maturitate – arată că *raportul cu familia de origine*

conferă sens întregii biografii individuale, ca şi cum membrii acesteia (părinţii, îndeosebi) ar fi *furnizori de resurse polivalente latente care sînt activate şi resemnificate ulterior în funcţie de împrejurări.*

Să notăm, de asemenea, că raporturile copiilor cu ceilalţi agenţi ai socializării (bunici, grupuri de similitudine, şcoală, comunitate) sînt mijlocite, într-un fel sau altul, de membrii familiei restrînse. Constatările care urmează infirmă unele stereotipuri larg acceptate: (1) atîta vreme cît cel puţin unul dintre părinţi trăieşte, *bunicii*, inclusiv aceia din rural, exercită doar un rol de asociaţi/suplinitori/concurenţi ai părinţilor, şi nu un rol educativ autonom; (2) *jocul* „liber" în grupurile de vîrstă-sex ale copiilor „de la ţară" (de gospodari moldoveni, ori de intelectuali transilvăneni) este în cea mai mare parte a timpului o activitate desfăşurată în marginea echipei familiale de muncă, în care copiii primesc, de timpuriu, sarcini specifice (grupurile de copii care supraveghează împreună animalele scoase la păscut, de exemplu); (3) cu excepţia învăţătorilor din ciclul primar, cadrele didactice se constituie rareori în Alţii semnificativi, *şcoala* fiind o resursă în acest domeniu în principal prin stabilizarea grupurilor de egali şi prin contactul cu „predecesorii"; (4) adulţii şi copiii împărtăşesc continuu un *acelaşi spaţiu-timp comunitar* numai în satele sărace de lucrători ai cîmpului, unde funcţionarea familiei este dependentă de munca pe o moşie boierească.

Rezultă că determinismul familial specific al construcţiei identităţii copilului este important, fără a fi însă absolut. O serie de mecanisme relaţionale şi de particularităţi ale conduitei infantile îl limitează. Au fost, în acest sens, evidenţiate: logica infantilă a acceptării prezenţei unui Celălalt non-familial (prieten de joacă, coleg) ca dat şi a acomodării copilului la realitatea imediată a acestui dat, în pofida recomandărilor parentale de evitare; neştiinţa şi lipsa infantilă de experienţă care conduc la refuzul simţului realului specific logicilor adulte şi care, în unele situaţii, permit descoperirea unor resurse non-familiale de identificare; rezistenţa infantilă în faţa strategiilor parentale; unele strategii identitare ale copilului însuşi; conduita secretă (cu sau fără intenţie) a copilului; instabilitatea comportamentelor infantile.

În ambele registre în care a fost efectuată analiza, discursiv şi practic, *familia conjugal-parentală* sau *familia monoparentală* (şi nu familia lărgită ori comunitatea locală) reprezintă unitatea socială funcţională în raport cu creşterea/educaţia copiilor, dar şi în raport cu viaţa cotidiană în ansamblul ei. Tipul de familie *normal* – sociologic şi normativ – este definit în societatea românească modernă printr-un raport între copii şi părinţii lor naturali. Este vorba despre o familie restrînsă, dar nu despre una izolată; dimpotrivă, nucleul conjugal-parental sau monoparental, bine delimitat, funcţionează în interiorul unor *reţele dense* de rudenie şi de vecinătate, în rural, şi de sociabilitate, în categoriile urbane superior şcolarizate.

Analizele precedente au pus în evidenţă unele aspecte importante cu privire la aşa-zisa „regulă de distribuţie" a rolurilor şi a autorităţii. Dimensiunea *emoţională* a raporturilor părinţi-copii apare în societatea românească modernă atît la nivel discursiv, cît şi la nivel practic. Cu deosebirea că discursul teoretic glorifică – cu puţine excepţii – legătura emoţională mamă-copil, reducînd rolurile parentale pentru copilăria

mică la rolul matern, el însuşi redus la îngrijirile cotidiene şi la calitatea de furnizor de resurse expresive, în timp ce analiza practicilor probează că *în nici o categorie socială rolul matern nu este exclusiv expresiv şi în nici o categorie socială rolul patern nu acoperă întreaga sferă a instrumentalului şi nu exclude elementele emoţionale*; să reamintim, totuşi, că, pe măsură ce urcăm pe scara poziţiilor dependente de nivelul de instruire şi/sau de raportul cu puterea de stat, *vizibilitatea* afecţiunii paterne – nu afecţiunea însăşi – pare a se diminua, iar dimensiunea practică a rolului instrumental patern şi matern păleşte în favoarea unei dimensiuni intelectuale, *detaşarea de aspectele imediate, „prozaice" ale vieţii cotidiene părînd a fi cultivată ca o marcă a distincţiei de clasă*.

Situaţiile prezentate ne pun în faţa *regularităţii* unor *practici* de distribuţie a spaţiilor feminin şi masculin pe o axă sedentarism-mobilitate, apropiat-depărtat de copil şi de gospodărie, care nu se confundă nici cu axa expresiv-instrumental şi nici cu aceea inferior-superior. Explicaţia ar putea fi formulată în termenii unei *logici practice* în care membrii adoptă conduitele necesare şi suficiente pentru a face faţă împrejurării „aici şi acum" în care se află: unele acţiuni impun mobilitate spaţială, în timp ce altele cer, dimpotrivă, sedentarism şi este foarte probabil ca tocmai raportul cu sarcina şi cu copilul care trebuie alăptat să tranşeze lucrurile astfel încît femeia să fie mai sedentară decît bărbatul. Şcoala pare să fi fost aceea care, ca ultim şi decisiv „atac", a tranşat definiţiile maternităţii şi paternităţii pe axele expresiv/instrumental, particular/universal, concret/abstract, definiţii pe care răspîndirea ştiinţei de carte le-a putut transforma în norme ale unui aşa-zis model cultural; faptul că tot ea va fi aceea care, prin cuprinderea tuturor copiilor, inclusiv a fetelor, va repune în discuţie aceste definiţii – căci, pe de o parte, şcolarizarea obligatorie a copilului creşte posibilitatea practică a mobilităţii feminine, iar pe de altă parte femeile ştiutoare de carte aspiră la mobilitate – poate constitui un argument în favoarea acestui lanţ de ipoteze. La nivelul experienţei cotidiene, actorii par orientaţi de o *regulă* de distribuţie a rolurilor (cu alte cuvinte de o *logică normativă*) numai în categoriile superior şcolarizate, iar acest fapt sugerează ipoteza că această regulă a pătruns în practicile cotidiene şi în conştiinţa colectivă *via* un set de norme formulate discursiv (religioase, juridice) şi accesibile acelora care stăpînesc această formă de expresie, cu deosebire ştiutorilor de carte. O regularitate impusă de particularităţi conjuncturale ale practicilor (raportul sedentarism-mobilitate) pare să fi fost cu timpul transformată, printr-un proces de construcţie ideologică, în regulă universală (morală), pentru a cărei legitimare se face apel la „natura" sedentară a maternităţii şi la „tradiţia" sedentarismului feminin. Dacă ţinem seama de faptul, relevat deja, că „natural" trebuie citit „familiar", iar „tradiţia" se referă la comportamente observate la Alţii semnificativi (comportamente familiare), caracterul construit al „argumentelor" legitimatoare devine evident.

De asemenea, discursul teoretic insistă asupra autorităţii paterne, avansînd ipoteza unui model patriarhal, în timp ce practicile pun, dimpotrivă, în evidenţă un *exerciţiu colectiv situaţional al puterii*, în cadrul căruia autoritatea parentală găseşte în legătura

afectivă unul dintre criteriile de legitimare şi/sau de întărire. Totul pare să conducă la concluzia că *autoritatea masculină este şi ea mai degrabă o normă intrată în conştiinţa comună din discursul religios şi din cel juridic decît o practică tradiţională*; dacă se poate vorbi despre o tradiţie a autorităţii paterne – aşa cum face Gusti –, atunci ea este tradiţia categoriilor superioare, în care, graţie ştiinţei de carte, prescripţiile bisericii şi acelea ale statului de drept au pătruns mai repede, şi nu una a întregii colectivităţi. Ipoteza „clasică" (parsonsiană) a distribuţiei rolurilor familiale pe axa expresiv/instrumental şi pe axa puterii (inferior/superior) nu poate fi susţinută empiric, cel puţin nu în ceea ce priveşte procesul de construire a sinelui în experienţă; ea apare ca atare doar la nivelul discursului *normativ*, deci în calitate de conduită prescrisă, dezirabilă; în practicile cotidiene, actorii sînt orientaţi nu de o logică a distribuţiei şi a ierarhiei, ci de una a *exerciţiului practic* al rolurilor şi al puterii.

Rezultă că nu avem de-a face în secolul al XIX-lea românesc, nici în sate şi nici în tîrguri, cu un model cultural al familiei tradiţionale patriarhale – lărgită şi aflată sub autoritatea absolută a tatălui – decît în unele familii boiereşti şi de înalţi funcţionari.

În ceea ce priveşte evoluţia „sentimentului familiei" şi a „sentimentului copilăriei", analizele de mai sus arată că pentru a înţelege fenomenul este nevoie să distingem, pe de o parte, între o *dimensiune emoţională* (existenţa unei legături afective între membrii familiei, respectiv între părinţi şi copii, legătură care permite delimitarea simbolică a grupului de restul comunităţii şi care face din părinţi Alţii semnificativi în procesul de identificare/diferenţiere primară) şi una *cognitivă* (acceptarea existenţei unor particularităţi relaţionale, ocupaţionale şi psihologice care impun tratarea copilului ca fiinţă diferită calitativ de adult), iar pe de altă parte între diferitele categorii de vîrstă. Am văzut deja cum stau lucrurile din punctul de vedere al aspectului emoţional: indiferent de categorie socială, părinţii de ambele sexe sînt puternic ataşaţi afectiv de copiii lor. Rolul afecţiunii ca liant între părinţi şi copii pare să fie cu atît mai semnificativ cu cît coborîm în ierarhia socială; pe măsură ce parcurgem traseul invers, către vîrf, chiar dacă afecţiunea nu este absentă, rolul ei este dublat/substituit de alte elemente de legătură (patrimoniu, conştiinţa datoriei, aspiraţii de ascensiune intergenerațională etc.). În ceea ce priveşte aspectul cognitiv, autorii textelor teoretice (reprezentînd partea superioară a ierarhiei culturale) au o conştiinţă acută a plasticităţii micii copilării şi, implicit, a atotputerniciei influenţei parentale în direcţia construirii sinelui: *dacă vrea* şi *dacă ştie* cum să procedeze, părintele poate face din copilul său tot ce vrea. Această conştiinţă – voluntaristă, normativă şi culpabilizantă – lipseşte la nivelul reprezentărilor celorlalte categorii: de regulă, copilul mic nu se află în centrul unor preocupări educative conştiente ale părinţilor; percepţia nevoilor lui se limitează la nevoile de îngrijire (hrană, igienă) şi la acelea de securitate/protecţie materială (locuinţă, îmbrăcăminte) şi simbolică; dacă, în categoriile favorizate economic, el beneficiază de obiecte de vestimentaţie sau de joacă ce depăşesc nivelul strict al protecţiei, ori de personal educativ specializat (guvernante, profesori particulari), prin acestea sînt satisfăcute în principal nevoi (emoţionale, identitare, statutare) ale adultului. Documentele pe baza cărora a fost realizată analiza practicilor

acordă atenţia cea mai mare adolescenţilor/tinerilor, apoi copiilor de vîrstă şcolară, pentru ca vîrstele mai mici de patru-cinci ani să fie rareori amintite. Lucrurile se petrec ca şi cum semnificaţia unei vîrste oarecare ar fi dependentă – dincolo de vîrsta cronologică şi de aspectul fizic – de *natura activităţii/raporturilor sociale* tipice – intrate în perimetrul cunoaşterii comune în funcţie de apropierea lor de ceea ce A. Schütz ar numi „sistem de pertinenţă" al adultului –; o vîrstă oarecare dobîndeşte semnificaţie în măsura în care copilul intră în raporturi sociale şi desfăşoară activităţi comprehensibile din perspectiva adultului. O conştiinţă a copilăriei care implică distincţia între categoriile de vîrstă din perspectiva tipurilor de relaţii şi acţiuni specifice, este incontestabilă în societatea românească modernă. Totuşi, „sentimentul" inocenţei şi drăgălăşeniei infantile pe care Ph. Ariès îl desemnează prin termenul *mignotage* este greu de identificat în afara „graniţelor" categoriilor superior şcolarizate. În categoriile populare, „fără prea multă ştiinţă de carte", nu inocenţa, ci *fragilitatea, vulnerabilitatea* copilului impun ca el să fie protejat. *Modalităţile* în care se manifestă sentimentul copilăriei variază în funcţie de categoria socială, iar această constatare constituie un argument care limitează validitatea tezelor istoricului francez cu privire la apariţia mai tîrzie a acestui sentiment (ca şi a sentimentului familiei) în categoriile de la baza ierarhiei sociale. Să notăm şi că – aşa cum constatam şi în capitolul precedent – este foarte probabil ca sentimentul copilăriei masculine (implicit nevoia de protecţie) să fie mult mai puternic şi, probabil, şi de mai lungă durată decît acela al copilăriei feminine, cel puţin în categoriile şcolarizate; insistenţa pe atributele distinctive ale băieţilor (puşi pe şotii, jucăuşi, neastîmpăraţi, poznaşi), ca şi şcolarizarea lor mai frecventă susţin această ipoteză, iar faptul că dispunem de prea puţine informaţii cu privire la creşterea fetelor ar putea fi interpretat el însuşi în acest sens.

BCU IAŞI / CENTRU

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 3

RAPORTUL FAMILIILOR CU EDUCAŢIA COPIILOR ÎN PRIMELE DECENII ALE ROMÂNIEI CONTEMPORANE (~1918 - ~1944)

Am văzut în capitolul precedent că apariţia statului român modern a coincis cu dezvoltarea unei ideologii care proclama necesitatea modelării vieţii cotidiene în conformitate cu un sistem de valori-norme-reguli pe care elitele epocii l-au construit inspirîndu-se din filosofia politică, filosofia socială şi filosofia istoriei, din morala creştină şi din prescripţiile pedagogilor, pedologilor, medicilor ş.a.m.d.; o ideologie în faţa căreia practicile cotidiene manifestă rezistenţă. Statele sînt, prin definiţie, promotoare ale unei ordini normative; statul unitar – a cărui proclamare deschide, din punctul de vedere al istoricilor, epoca contemporană pentru poporul român – va continua politica celui modern, la o „scară" mai mare şi cu mai multă insistenţă: din momentul în care independenţa şi unitatea naţionale sînt formal realizate, progresul naţiunii, culturalizarea/civilizarea maselor devine obiectivul care concentrează atenţia elitelor politice şi intelectuale. Numeroase studii de istorie politică, juridică, economică, culturală consacrate deceniilor 1920 şi 1930 au în vedere evidenţierea acestui progres, luînd drept criteriu transformările macrostructurale, asupra cărora vom reveni pe parcursul paginilor următoare. Care este, însă, imaginea României interbelice, dacă adăugăm „telescopului" macrosocial un „microscop" al vieţii cotidiene? Sau, aducînd analiza pe terenul strict al domeniului care ne interesează aici, care este raportul care se instaurează în domeniul educaţiei familiale între nivelul structurilor instituţionale formale şi acela al structurilor experienţei (al practicilor cotidiene)?

3.1. Evoluţii ale surselor documentare

Sursele documentare la îndemînă pentru această perioadă sînt de tipuri diferite.

Continuă seria textelor pe care le-am numit în capitolul precedent „teoretice" şi care au un conţinut critic-reformator. Noutatea constă în faptul că, alături de scrierile care ne pun în contact cu diferitele niveluri normative (politic, juridic, religios) [Gorovei, 1921; Ignat, 1930; Modreanu, 1930; Procopiescu, 1935] şi care nu aduc, practic, nimic nou în raport cu acelea pe care le-am analizat în capitolul precedent, se multiplică „vocile" care pun problema elaborării unor modele de acţiune pornind de la o analiză sistematică, pe baza unor anchete empirice, a realităţii româneşti [Gusti, 1973; Mehedinţi, 1919; Stahl, 1934; Stoian, 1943 şi 1944]. Este lansată în epocă ideea că o acţiune reformatoare eficientă nu este posibilă decît dacă este

fundamentată pe o știință pozitivă, în sensul pe care l-a dat Auguste Comte termenului, și aceea că o astfel de știință lipsește la noi. Sensul „școlii" de sociologie pe care Dimitrie Gusti a creat-o este, înainte de toate, unul *programatic*: se elaborează un program de dezvoltare a unei științe a națiunii și se încearcă a se dovedi direct utilitatea practică (reformatoare) a unei astfel de științe; titlul revistei *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială* – inițiată și condusă de Gusti – surprinde esența acestei noi direcții de gîndire. Aceasta nu înseamnă că programul a fost efectiv realizat. Monografiile elaborate și comentariile unor membri de marcă ai „școlii" arată că timpul n-a avut suficientă răbdare – cum ar spune Marin Preda – pentru aceasta; războiul și evenimentele care i-au urmat au întrerupt un proces care abia începuse. Iată ce scria, în 1938, Dimitrie Gusti:

> Aspectul general al fiecăreia dintre problemele mari ale țărănimii noastre – fărîmițarea proprietății, mortalitatea excesivă, deficitul de nașteri din anumite regiuni, analfabetismul – e dezbătut adeseori. *Lipsesc însă preciziunile asupra răspîndirii și cauzalității lor* [s. n., E. S.]. Consecința e că nu pot fi întreprinse decît acțiuni fragmentare și puțin pozitive, care înlătură mai mult simptomele decît cauza [cf. Gusti, 1968: 99-100].

Într-o lucrare care rămîne pînă astăzi principala referință în domeniu și a cărei reeditare s-ar impune, Xenia C. Costa-Foru particularizează ideea pentru cercetarea vieții familiale:

> Majoritatea teoreticienilor familiei vorbesc despre fenomene sociale care nu sunt acelea ale țării românești și de aceea toate studiile lor sunt pentru noi lipsite de sens practic, iar experiențele lor făcute într-un mediu străin ne sunt inutile. [...] Cu foarte mare probabilitate, orișice politică bazată pe o asemenea *cunoaștere a realității sociale prin simplă deducere teoretică din cercetări făcute în alte societăți* [s. n., E. S.], indusă la noi, ar fi complet nefolositoare, dacă nu chiar dăunătoare.
> [...] Cu atît mai mult [cercetarea de teren] va fi binevenită astăzi, cînd *cercetări asupra fenomenului social românesc mai nu există* [s. n., E. S.] și cînd ignoranța noastră asupra vieții reale a oamenilor acestei țări a ajuns să fie primejdioasă întregii noastre culturi [Costa-Foru, 1945: 20-21].

Pentru domeniul educației familiale, Stanciu Stoian observă că studiile de teren *„lipsesc aproape cu desăvîrșire"* [Stoian, 1943: 298] la noi și că umplerea acestui gol se impune.

De multe ori, nevoia de a găsi rădăcini – fără de care sentimentul securizant al identității se constituie greu – ne face să le atribuim reprezentanților Școlii sociologice coordonate de Gusti meritul de a fi reușit să elaboreze o sociologie propriu-zisă a realității românești, merit pe care, după cum se vede, ei înșiși nu și l-au asumat. S-ar părea că autorii menționați au înțeles mai bine decît unii dintre istoricii actuali ai sociologiei că nu orice discurs și nu orice ansamblu de observații empirice cu privire la social constituie o cunoaștere *științifică/sociologică* a acestuia, că a dori ceva și a ști (arăta) cum ar trebui procedat pentru realizarea dorinței nu echivalează cu a face și că două decenii sînt insuficiente pentru maturizarea unei cunoașteri empirico-teoretice

a societății. Meritele *principale* ale grupului științific pe care spiritul organizatoric al lui Gusti l-a mobilizat într-o acțiune de pionierat în România – anchete „de teren" desfășurate pe baza unui model teoretic unitar – ar trebui, poate, căutate mai degrabă în domeniul epistemologic, în faptul de a fi evidențiat și impus aspectele enunțate mai sus într-o societate în care științificul și ideologicul nu erau clar delimitate și în care îndepărtarea, iar nu apropierea de prozaicul vieții obișnuite a oamenilor era considerată definitorie pentru spiritele „superioare", decît în acela al producerii de cunoaștere sociologică propriu-zisă cu privire la realitatea românească (fără ca aceasta să însemne că o astfel de cunoaștere este total absentă).

Meritele și limitele Școlii sociologice de la București nu fac obiectul studiului de față; totuși, pe parcursul acestui capitol, ele ne interesează în măsura în care condiționează înțelegerea proceselor de construire a sinelui în societatea românească. Iar unul dintre aceste merite este acela de a fi produs *descrieri statistice* cu privire la familiile rurale în general și la raporturile lor cu școlarizarea copiilor. Aceste descrieri, prezente în oricare dintre monografii, constituie una dintre principalele surse de informații utilizate în analiza care urmează.

Pe de altă parte, monografiile satelor și lucrările consacrate metodei monografice completează informațiile cantitative cu elemente calitative, oferind *opinii ale sătenilor* cu privire la diferite aspecte ale vieții de familie și *descrieri etnologice* ale unor practici familiale. Materialul empiric calitativ recoltat de echipe a fost, însă, în destul de mică măsură interpretat și valorificat în publicații; practic, singura monografie completă rămîne aceea a satului Nerej din Vrancea (care, publicată în limba franceză ca material pregătitor pentru Congresul Mondial de Sociologie ce urma să se desfășoare la București, rămîne greu accesibilă publicului român) și singurele descrieri coerente cu privire la practicile familiale vizează nașterea și botezul, alimentația și condițiile de locuit, igiena copiilor foarte mici, munca domestică a copiilor, unele atitudini față de școlarizarea acestora. Apelul la informații „calitative" este, în textele publicate, subordonat ideilor pe care autorul dorește să le susțină și, din acest motiv, nu ne sînt oferite decît elemente disparate în raport cu tema care ne interesează aici. În aceste condiții, o redeschidere a arhivei de date empirice a Școlii de la București – dacă această arhivă există undeva sau ar putea fi reconstituită – s-ar putea dovedi profitabilă; din nefericire, pentru un cercetător din provincie care se autofinanțează, o astfel de întreprindere este, practic, imposibilă.

Descrieri statistice și etnologice ne oferă, de asemenea, monografiile elaborate de Institutul Social Banat-Crișana; totuși, trebuie observat că lectura acestora impune mai multă prudență, întrucît ele sînt puternic marcate de atmosfera politică și morală a epocii, pendulînd între cunoașterea științifică și ideologie.

Acestor surse interne li se adaugă un foarte interesant studiu intitulat *Rumanian Culture and Behavior*, elaborat în 1943 – la cererea serviciilor secrete americane, se pare – de o reprezentantă de marcă a antropologiei culturale americane, Ruth Benedict, și care, purtînd consemnul *Not for publication*, a rămas pînă de curînd necunoscut [a se vedea Stănciulescu, 1996c]. Precum întreaga antropologie culturală americană,

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

Benedict abordează procesele de socializare din perspectiva coerenței lor cu sistemul cultural și social global. Ea nu oferă decît prea puține informații despre sistemul de socializare în familiile care concentrează bogăția și puterea în România, cu toate că subliniază polarizarea societății românești. Descrierile urmăresc în principal variația pe axa rural-urban, privilegiind modelul țărănesc și mai ales pe acela al clasei de mijloc urbane și limitîndu-se la o analiză globală a fiecăreia dintre aceste două sub-culturi, fără a identifica eventuale variații de comportament în interiorul aceleiași categorii de populație și fără a elabora tipologii mai nuanțate; de altfel, asemenea tipologii nu s-au impus în literatura de specialitate decît în ultimele două decenii. Indiferent de limitele acestui studiu – caracteristice unei etape a evoluției cercetării etnologice –, prin faptul de a fi fost elaborate într-un context științific de talia antropologiei culturale americane și în conjuncturi politice care impuneau realism, descrierile pe care el le conține au credibilitate.

Un text de o factură aparte este acela semnat de publicistul C. C. Nicolau [1937] care relatează experiența vie a raporturilor familie-școală din perspectiva celei dintîi; este primul text de această factură și poate fi integrat metodologic în categoria povestirilor selective ale vieții.

În sfîrșit, diferite creații artistice completează atmosfera „de epocă": cunoscutul roman autobiografic *Morometii* al lui Marin Preda [1957] ne furnizează informații cu privire la un sat de agricultori din Bărăgan; tablourile de copii ale lui lui Nicolae Tonitza (1886-1940) indică existența unui „sentiment" al inocenței copilăriei, dar și faptul că inocența nu echivalează totdeauna cu lipsa grijilor, iar în pînzele care prezintă scene din viața cotidiană a țăranilor, semnate de Camil Ressu (1880-1962), Octav Băncilă (1872-1944), Alexandru Phoebus (1899-1954), Ștefan Popescu (1872-1948) ș. a., copilul apare alături de adulți ca prezență socială semnificativă (fapt care nu poate fi sesizat în pictura secolelor anterioare, cînd aparițiile copiilor se limitează la copilul Iisus și la figurile angelice din pictura religioasă, sugerînd că „sentimentul" inocenței micii copilării vine din ideologia biblică).

Să remarcăm faptul că, în „eșantionul" astfel format, populația rurală este supra-reprezentată: vechilor sate de răzeși din zonele de deal și de munte, preferate, se pare, de reprezentanții Școlii de la București, li se adaugă satele aservite (boierești) de cultivatori ai pămîntului din Bărăgan, Banat și Moldova. Față de perioada anterioară, pentru care informațiile cu privire la categoriile superioare abundă, ne aflăm, practic, la polul opus. Dezechilibrul cantitativ al categoriilor sociale, inacceptabil într-o anchetă de tip statistic, nu ne incomodează, însă, prea mult aici; dimpotrivă, el reliefează *caracteristici esențiale ale timpurilor istorice în care ne situăm* – dezvoltarea „sentimentului" copilăriei și a expresiei scrise (literare) a acestuia în categoriile școlarizate ale epocii moderne, respectiv creșterea interesului pentru lumea satului (pentru *„talpa țării"*, în limbajul politic al epocii) în primele decenii ale istoriei contemporane –, iar prin aceasta nu împiedică, ci, dimpotrivă, favorizează producerea unei cunoașteri științifice a timpului avut în vedere, chiar dacă nu este vorba decît despre o cunoaștere parțială. Dar putem, oare, pretinde vreodată o cunoaștere completă a unei societăți?

3.2. Ipoteza dublei ordini sociale: societate arhaică – societate modernă; ordine practic-relaţională – ordine normativă

Cercetarea sociologică interbelică construieşte, pornind de la anchete empirice ample desfăşurate în satele româneşti (monografii), două ideal-tipuri de organizare socială: tipul devălmaş arhaic şi tipul evoluat (individualist capitalist). Utilizînd metoda *arheologiei sociale*, H.H. Stahl formulează ipoteza potrivit căreia aceste două tipuri de organizare socială reprezintă stadiile (limitele ideal-tipice) principale ale evoluţiei societăţii româneşti, satul contemporan fiind unul devălmaş evoluat, în care elementele arhaice şi cele moderne se împletesc într-o proporţie diferită de la un caz la altul.

Iată cum defineşte sociologul clujean cele două tipuri de organizare socială:

Satul arhaic este un sat cu o obştie democratică egalitară, vag colorată gherontocratic, cu o populaţie omogenă alcătuită exclusiv din băştinaşi, formînd o singură „ceată" închisă nebăştinaşilor, folosind trupul de moşie în „devălmăşie absolută", prin „stăpîniri locureşti" şi, excepţional, „pe sumă de stînjeni", pe baza unei economii naturale, dominată de „folosirea" prin muncă directă a pămîntului, în tehnicile primitive ale defrişărilor şi desţelenirilor permanente [Stahl, 1959: 9].

În vechiul sistem juridic, al foloaselor directe şi personale, titular al drepturilor devălmaşe nu era individul, ci familia lui.
Indigenatul avea un caracter colectiv sătesc, individul neavînd drepturi decît în calitatea lui de membru al unei familii băştinaşe [Stahl, 1959: 21].

Satul devălmaş este *o asociaţie de gospodării familiale, pe baza unui teritoriu stăpînit în comun, în care colectivitatea ca atare are drepturi anterioare şi superioare drepturilor gospodăriilor alcătuitoare, drepturi exercitate printr-un organ de conducere denumit „obştie"* [Stahl, 1959: 25].

Satul evoluat este, dimpotrivă, pe măsura pătrunderii capitalismului, un sat cu o obştie înlăuntrul căreia s-au produs diferenţieri de avere, cu drepturi inegalitare, expresie a unei populaţii scindate în cete multiple şi categorii sociale diverse, cei bogaţi începînd să domine asupra celorlalţi membri, cu interese antagonice, puternic invadată de nebăştinaşi şi acaparatori locali, care îşi întemeiau drepturile nu pe băştinăşie, ci pe contracte, ducînd o aprigă luptă socială pentru acapararea „veniturilor" şi a fondului de teren vălmaş, pe baza unei economii de schimb şi a unor tehnici de lucru permiţînd exploatarea an de an a aceloraşi terenuri.
Aceasta nu înseamnă că negăm posibilitatea unor creări tîrzii de categorii sociale, în forma lor teoretică pură. Dimpotrivă, trecerea de la un tip la altul este treptată. Nu exista sat arhaic care să nu aibă şi elemente inegalitare, după cum nu existau nici sate evoluate care să nu păstreze rămăşiţe de egalitarism. Ceea ce distingea un tip de altul era doar predominanţa unor elemente asupra altora, ponderea lor diferită, ceea ce, totuşi, la un moment dat, dădea naştere la două fenomene sociale pe care sîntem datori să le deosebim [Stahl, 1959: 9-10].

Organizarea economico-politică de tip arhaic – căreia îi corespunde un sistem cultural (spiritual) particular, asupra căruia vom insista mai tîrziu – este, în opinia lui Stahl, anterioară organizării statale: sistemele normative (pravile, coduri de legi) s-au suprapus peste modalităţile locale de reglementare a vieţii colective şi au „conviețuit" cu acestea; de asemenea, raportul individualist cu lumea pe care îl implică orice sistem normativ-contractual se suprapune peste şi coexistă cu un raport colectivist, practic-contextual. Totuşi, disoluţia acestui tip de organizare *„trebuie să fi fost destul de înaintată încă din epoca întemeierii statelor noastre"* [Stahl, 1959: 10]; ulterior, sistemul feudal bazat pe marea proprietate funciară a putut grăbi procesul în satele aservite (boiereşti), iar sistemul juridic modern (Constituţiile din 1964, 1923 şi 1938, Codul civil din 1864, legile din 1864 şi din 1921 cu privire la împroprietărirea ţăranilor ş.a.m.d.), generalizînd proprietatea particulară individualizată (proprietatea particulară arhaică era *familială*), îl extinde şi în satele de vechi răzeşi (din Moldova) şi moşneni (din Ţara Românească). Consecinţă a împroprietăririlor, pe care legea însăşi le prevede diferenţiate şi care au fost urmate de un proces rapid de constituire/refacere a proprietăţii mari şi mijlocii prin acte de vînzare-cumpărare [Gusti, 1938], structura socială a satelor devine tot mai complexă, astfel încît la începutul secolului XX, existau mari proprietari de teren agricol (moşieri), arendaşi şi alte categorii ale burgheziei rurale, ţărani înstăriţi („fruntaşi", „chiaburi"), ţărani mijlocaşi şi ţărani săraci (cu pămînt puţin sau fără alt pămînt în afara locului de casă şi grădină).

În pofida disoluţiei progresive a satului arhaic, dualismul ordinii sociale este identificabil la începutul secolului XX. Analiza vieţii juridice şi a celei religioase din sate este edificatoare, pentru că în aceste domenii intervenţia normativă este cea mai puternică şi face evidentă distanţa existentă între norme şi practici. Astfel, din punct de vedere juridic,

> [...] poporul trăeşte alături de instituţiunile de drept modern, urmîndu-şi tradiţia. [...] În aceeaşi ordine de idei, cred că comunitatea *familial-patrimonială* în care trăeşte ţăranul din Belinţ şi care formă social-economică este foarte uzuală la poporul nostru, pare a fi forma tradiţională a dreptului poporan necodificat, însă respectat cu sfinţenie, unde nu a fost desfiinţat pe cale artificială ori distrus sub presiunea împrejurărilor economice. [...] şi de aci, concluzia mea că: a forţa dreptul individualist asupra conştiinţei şi tradiţiei familial-colectiviste a ţărănimii este o greşală fundamentală, deoarece în ţăranul nostru trăeşte şi azi încă viu dreptul comunităţii patrimoniale, înclinînd înspre un colectivism familial, bazat pe principiul proprietăţii private" [Grofşorean, 1938: 339-340].

În satul Nerej, numărul proceselor civile este foarte mic: transmiterea patrimoniului şi, în general, problemele reglementate de Codul civil se rezolvă utilizînd dreptul cutumiar (înzestrarea cu pămînt); doar ţăranii înstăriţi (*chiaburii*) – pe care Gusti [1938] îi descrie ca proprietari a mai mult de zece hectare, *„extrem de energici şi de întreprizi"* – apelează mai frecvent la instituţiile de stat. Codul penal a pătruns mai uşor şi mai mult, întrucît prevederile sale erau mai apropiate de jurisdicţia locală [Stahl, 1939, vol. III; Stahl, 1959].

În ceea ce priveşte viaţa religioasă, analiza organizării pe neamuri a stranelor în biserică şi în cimitir relevă aceeaşi rezistenţă a practicilor (care pun în valoare „gospodăria de rădăcină", copilului care moşteneşte casa bătrînească revenindu-i şi locul de frunte în strană) în faţa normei stabilite de biserică (care încearcă impunerea unei ierarhii familiale în funcţie de criteriul vîrstei)[1].

Cu toate că Stahl vorbeşte despre *„regulile juridice potrivit cărora se ducea viaţa familiilor ţărăneşti"*, reguli *„cu totul străine Codului civil"* [Stahl, 1959: 113] şi care dovedesc că, în măsura în care putem vorbi despre o viaţă privată, aceasta are caracter familial, nu individualist [Stahl, 1939, vol. I], reglementarea tradiţională a vieţii colective este *practic-contextuală*, şi nu normativă. Dreptul de proprietate este consecinţa unei practici (munca pe terenul respectiv), şi nu a unei reguli: *„Noţiunea juridică de proprietate este deci înlocuită printr-un fapt, anume: prestarea muncii în colectivitate"* [Stahl, 1959: 123]. În plus, decizia tatălui cu privire la înzestrare este particularistă şi conjuncturală: *„tatăl are drept să urgisească «pe unul dintre copiii lui, atunci cînd nu-i dă ascultare», sau «nu are dragoste faţă de dînsul», nu «i-a fost de ajutor, îi este ca şi un străin»"* [Stahl, 1959: 122]. Chiar şi funcţionarea vechiului organism juridic regional era de acelaşi tip, dreptul cutumiar neputînd fiinţa decît în stare practică:

> Astfel, în Vrancea, dreptul cutumiar care organiza asociaţia federativă cvasi-statală a tuturor satelor nu putea exista decît ca un act real [practic] al adunării generale a întregii [regiuni] Vrancea. Acest drept nu a fost scris nicăieri şi nici un jurisconsult al dreptului cutumiar nu exista şi nu putea să existe. Dreptul cutumiar nu putea fiinţa decît atunci cînd reprezentanţii fiecărui sat, fiecare cunoscînd propria-i tradiţie, se găseau faţă în faţă. Dreptul cutumiar era ca o piesă demontabilă, din care fiecare participant ducea cu sine un fragment. Îl refăceau cu fiecare nouă ocazie, printr-un nou acord al tuturor părţilor componente. Dispariţia adunării antrena, aşadar, dispariţia tradiţiei [Stahl, 1939: 391].

---

1. *„Putem trage următoarea concluzie: atît din studiul onomasticei populare, cît şi a rudeniei spirituale din năşie şi a organizării stranelor din biserică şi din cimitir, rezultă că sătenii aveau conştiinţa existenţei unei* gospodării de rădăcină, *ale cărei drepturi se moştenesc de cei care locuiesc efectiv în acea gospodărie. Drepturile casei bătrîneşti se moştenesc deci în regulă generală de către cel mai mic dintre feciori, sau de către ginere în caz de ginerire pe curte. Rolurile sociale pe care le deţin indivizii nu rezultă din relaţii directe, individualizate, de la om la om, ci din relaţii intermediate prin gospodărie. Cine deţine casa şi «heiul», moşteneşte, implicit, seria de drepturi şi de obligaţii care aparţin casei, adică ale gospodăriei ca atare. Pe de altă parte, în ordinea ierarhică a neamului, casa bătrînească are un rol precumpănitor. Vom vedea că în satele arhaice, titular al tuturor drepturilor devălmaşe nu este individul, ci gospodăria, casa, neamul. Locul de casă constituie, aşa cum vom vedea, un „lot matcă", posesiunea lui implicînd posesiunea unor drepturi „de peste tot hotarul". Dar casa, după cum vedem, este un „lot matcă" şi în ordinea spirituală şi socială, pivotul în jurul căruia se clădeşte un întreg sistem de relaţii familiale şi de neam, în sînul obştiei celei mari a satului întreg"* [Stahl, 1959: 150-151].

În limitele unei „forme sociale" determinate de viaţa colectivă (care grupează, de regulă, membrii în funcţie de sex, vîrstă, neam sau gospodărie), individul are libertatea unor comportamente variate, în funcţie de caracteristicile personale şi de contextul local; „în situaţie" – cum ar spune unii reprezentanţi ai Şcolii de la Chicago –, *„gesturile şi cuvintele îi vin absolut natural participantului"* [Stahl, 1939, I: 388], fără ca o conştiinţă discursivă, intenţională, indispensabilă acţiunii normative, să fie necesară[1].

Aşadar, o dublă ordine (logică) socială este pusă în evidenţă: una de tip arhaic, practic-contextuală, familială, alta de tip modern, normativă, individualistă; cea din urmă este introdusă din exterior în manieră mai mult sau mai puţin agresivă şi stimulează procesul de disoluţie a celei dintîi (autohtone), fără a reuşi însă o victorie deplină. Potrivit opiniei lui H.H. Stahl, introducînd Codul civil, statul a contribuit la dezorganizarea socială a Vrancei tradiţionale, întrucît a impus un sistem juridic de împrumut şi a ignorat sistemul de reglementare local (familial):

> Dînd deoparte toate tradiţiile ţării şi uneori ignorînd realităţile sociale, ei au creat un stat dotat cu cele mai bune legislaţii posibile. S-au tradus astfel constituţia belgiană, codul civil Napoleon, procedura elveţiană etc. Se vede imediat situaţia pe care o regiune ca Vrancea a putut-o avea din punct de vedere legal; Vrancea a căzut, în urma efectelor noilor legislaţii, în starea de non-sens juridic" [Stahl, 1939, I: 376-377].

În consecinţă, ţăranii au continuat să trăiască conform tradiţiilor, dar comunitatea familială care controla acţiunile individuale şi-a pierdut forţa de control şi de tutelă în faţa legii, astfel încît ei au devenit victime uşoare pentru aceia care au utilizat împotriva lor legislaţia de stat [Stahl, 1939].

---

1. O paralelă între etnometodologie [a se vedea Stănciulescu, 1996a] şi analizele pe care Stahl le face în finalul primului volum al monografiei satului Nerej ar fi interesantă: caracterul indexical (practic-contextual, local) al acţiunii şi limbajului, rolul „minor" al normelor şi valorilor şi rolul „major" al comportamentelor care „vin de la sine" în cursul unei acţiuni colective repetitive etc. apar cu claritate în textul scris de sociologul român. De altfel, apropierile dintre membrii Şcolii de la Bucureşti şi etnometodologie nu se opresc la Stahl. Xenia Costa-Foru [1945: 41] descrie cum nu se poate mai limpede metoda preferată a etnometodologilor (*making trouble*): *„Dar odată cu acest traiu de cîtva timp, cercetătorul poate începe un alt gen de experimentare, provocînd anumite reacţiuni la cei cercetaţi prin amestecul lui direct şi sistematic în viaţa socială pe care o cercetează, la început provocînd prin repetare situaţii neîndeajuns de observate, şi cu timpul chiar contravenind, sau jignind, prin naivitate voită sau prin voinţă ferm exprimată, obiceiul locului, pentru ca astfel să trezească o reacţie mai violentă, graţie căreia sentimentele ce în traiul de toate zilele nu reuşeau să se înfăţişeze să-şi capete o formă de expresie mai clară"*. Trebuie să ne ferim, totuşi, să facem – aşa cum, dintr-un soi de complex naţional al protocroniei, se procedează adesea – din autorii citaţi pionieri ai etnometodologiei, întrucît nici unul dintre ei nu elaborează un sistem teoretic coerent de acest tip, motivele etnometodologice (ca şi cele fenomenologice şi interacţioniste, de altfel) apărînd în interiorul unui mod de gîndire a vieţii sociale care conservă nucleul teoretic gustian.

Pornind de la constatări similare, Traian Herseni formulează ipoteza unei antinomii între individ şi colectivitatea locală, pe de o parte, şi stat, pe de altă parte: sătenii au sentimentul unui schimb inegal în care li se pretinde prea mult (impozite, supunere în faţa legii etc.), dar li se oferă prea puţin; statul nu reuşeşte să suplinească comunitatea în funcţia ei de tutelă[1], iar pentru aceasta *„El, satul, nu se simte părtaş la treburile Statului, totul îi vine din afară* [...]" [Herseni, 1932: 12].

În aceste condiţii, ipoteza pe care am formulat-o în capitolul precedent, potrivit căreia raporturile cotidiene dintre părinţi şi copii, inclusiv cele educative, ca domeniu al vieţii private, „ascultă" de o logică familial-comunitară, practic-contextuală, iar nu individualist-normativă, se susţine; de asemenea, se susţine ipoteza că valorile--normele-regulile explicite pot apărea mai frecvent în familiile înstărite sau/şi în acelea cu un nivel de instruire mai ridicat.

3.3. Modele teoretice cu privire la rolul educativ al familiilor: modelul individualist-normativ, modelul comunitar difuz, modelul colectivist-practic al „echipei" familiale

Gîndirea axiologico-normativă a perioadei anterioare continuă. Educaţia (creştere + şcolarizare) este înţeleasă ca o *datorie* a părinţilor faţă de copil şi faţă de naţiune. Accentul cade acum explicit pe dimensiunea politico-reformatoare, iar sistemul juridic şi cel şcolar înlocuiesc ideologia religioasă în calitate de principale instrumente de legitimare şi de acţiune. Fără ca morala creştină să fie ignorată, creşterea copiilor apare în textele teoretice şi ca o *îndatorire legală*; statul unitar român se vrea un stat de drept, iar Codul civil din 1864 continuă să reglementeze raporturile familiale. Pe de altă parte, raporturile familiei cu educaţia sînt prezentate ca determinante în raport cu reuşita politicilor şcolare şi a acţiunilor pedagogice.

Regăsim la autorii acestor decenii definiţia educaţiei – prezentă şi în scrierile anterioare – ca *„întregul proces de formare a omului"*, a cărui analiză presupune luarea în considerare a trei „laturi": *„latura biologică, latura economică şi cea culturală în sensul restrîns al cuvîntului – sănătatea, gospodăria şi viaţa spirituală"* [Stoian, 1944: 6]. Regăsim, apoi, ideea plasticităţii micii copilării şi concepţia voluntarist--culpabilizantă cu privire la acţiunea parentală; în opoziţie cu simţul comun pe seama căruia este pusă ideea că evoluţia copilului depinde doar de „voia lui Dumnezeu", părinţii neavînd altă datorie decît aceea de a-i asigura minimul necesar de hrană şi protecţie (adăpost, haine) şi de a-l învăţa conduitele domestice, se insistă asupra rolului

1. Herseni [1932: 11] consemnează comentariul unui sătean de 56 de ani: *„Statul este părintele nostru, noi sîntem copiii lui, datoria noastră este să ascultăm şi să facem voia Statului, dar şi Statul să se îngrijească de noi, ca un tată de copiii săi"*.

decisiv al familiei în educarea spiritului[1] [Gorovei, 1921; Ignat, 1930; Stoian, 1944]. În textele de factură normativă, regăsim, de asemenea, conştiinţa clară a rolului pe care îl au în educaţie „pilda" parentală şi experienţa cotidiană [Gorovei, 1921]. Un geograf, Simion Mehedinţi, sesizează *rolul muncii* în construcţia sinelui; ceea ce *face* (şi nu doar ceea ce vede sau ceea ce aude) copilul în fiecare zi se constituie, în opinia sa, într-o *„şcoală a muncii"*, întrucît *„Ceea ce faci mereu devine* sistem" [Mehedinţi, 1919: 25].

Acestui model individualist-normativ i se adaugă (contrapune) acum un altul, comunitar-practic. În scrierile membrilor Şcolii sociologice de la Bucureşti, funcţionalismul durkheimian este adaptat teoriei gustiene a unităţilor sociale: *„Educaţia este funcţie a unităţilor sociale, pentru promovarea în fiecare individ a ceea ce este esenţial uman în aceste unităţi"* [Stoian, 1943: 284]. Ca unităţi sociale, satele româneşti conservă, în grade diferite, cultura arhaică. În multe cazuri, nu este vorba despre simple „supravieţuiri", ci despre *„cultură ţărănească în plină forţă"* [Stahl, 1939: 384]; „supravieţuirile" nu sînt aici accidentale, ci esenţiale, permiţîndu-i cercetătorului să reconstruiască, apelînd la metoda „arheologiei spirituale", vechea cultură ţărănească, bazată pe „tradiţii difuze":

> O societate aparţinînd acestui tip [arhaic], ne apare ca autor şi actor al unei drame difuze. Precum în vechile *commedia dell'arte*, fiecare ştie care este personajul pe care îl va avea de jucat şi fiecare va improviza, pornind de la vechi teme, replici totdeauna noi şi totdeauna aceleaşi despre aventurile lui Pierrot, Arlequin şi Colombina. Dar nici unul dintre aceşti actori nu ar putea să vă reproducă textul complet al piesei jucate. Nici unul nu ar putea măcar să repete textul propriului rol; *este nevoie ca întregul grup să intre în scenă pentru ca fiecare să improvizeze ceea ce îi revine să spună şi să facă* [s. n., E. S.] [Stahl, 1939, I: 389-390].

Memoria socială este aici una de tip colectiv şi practic, astfel încît o transmitere intergenerațională prin mecanisme care implică raporturi interindividuale (exemplul personal, educaţia discursivă) este străină acestui tip de societate/cultură. *Transmiterea culturală* este şi ea de *tip colectiv şi practic*, iar mecanismul ei principal este *„contaminarea colectivă directă"* înţeleasă nu ca imitaţie, ci ca participare, ca asumare a unui rol activ într-o acţiune colectivă, corelativ rolurilor celorlalţi participanţi [Stahl, 1939]; este vizibilă similitudinea cu teza meadiană şi parsonsiană a socializării prin interiorizarea/internalizarea sistemelor (totalităţilor) sociale integratoare [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Biografia individuală reprezintă o trecere progresivă printr-un lanţ de unităţi sociale: familia de origine, care rămîne pînă la cinci-şase ani unica unitate integratoare şi care continuă să-l cuprindă pe individ pînă la sfîrşitul vieţii;

---

1. *„Copilul, oameni buni, este în mîinile noastre ca un bulgăre de ceară; poţi să faci din ea tot ce vrei"* [Gorovei, 1921: 17]. *„Copilul este ca o mlădiţă; dacă o laşi în voia ei se strîmbă, se sucește; copilul, dacă nu-l priveghează, prinde apucături rele şi cu ele rămîne toată viaţa"* [Gorovei, 1921: 19].

grupurile de vîrstă, inițial nediferențiate sexual (cetele de copii), între șapte-opt și cincisprezece-șaisprezece ani; grupuri ale tinerilor (cetele de feciori, grupul tinerelor fete) sau grupuri mixte, de adulți și tineri (hora, șezătoarea), după cincisprezece--șaisprezece ani; familia de procreere ș.a.m.d. [Herseni, 1944; Stahl, 1939; Stoian, 1944]. Fiecare dintre aceste unități impune membrilor săi un comportament specific, prin contaminare colectivă; atît timp cît fac parte din grup, indivizii vor juca roluri la care îi constrînge acțiunea colectivă practică, fără ca această constrîngere să implice în mod necesar un sistem explicit de valori și reguli de conduită: *„ei vor traversa diferite etape ale vieții, pînă la moarte, uitînd și învățînd succesiv ceea ce convine grupurilor pe care le traversează"* [Stahl, 1939, I: 386]. Există, în această succesiune, o continuitate remarcabilă: jocurile copiilor, de pildă, ca și activitățile tinerilor, reprezintă fie „supraviețuiri" – în sens etnologic – ale unor sisteme culturale anterioare, fie „modalizări" – în sens goffmanian [a se vedea Stănciulescu, 1996a: 118-119] – ale activităților lumii adulte, *„surogate de activitate practică"* [Stoian, 1944: 11]. În societățile moderne (urbane), singurul grup de contaminare colectivă tradițională a rămas grupul de copii [Stahl, 1939][1].

Pentru un alt membru al Școlii sociologice de la București, Stanciu Stoian, mediul de viață „secretă" o adevărată *pedagogie populară (tradițională)* care îmbracă în principal forma practică a „obiceiului" (rutinei), dar și forma teoretic-discursivă a proverbelor, zicătorilor etc.; dacă în mediul urban educația este prezentă și în formă specializată (ucenicia), în mediul rural ea se exercită *ocazional* (copilul învață din exemple, la întîmplare, nesistematic), fiind *globală și nediferențiată* (copilul învață *„aproape fără specializare, toate meseriile vieții de țăran"* [Stoian, 1944: 12]), iar membrii familiei nu se constituie în Alții semnificativi distincți de restul colectivității[2]. Pedagogia tradițională reprezintă corespondentul eredității în planul culturii [Stoian, 1943].

Pedagogia unităților tradiționale și pedagogia cultă (specifică școlii, bisericii și statului) sînt înțelese în continuitate/complementaritate: dincolo de faptul că – în continuarea unor teze mai vechi – se insistă asupra dependenței educației școlare de atitudinile părinților și de conținuturile pedagogiei familiale, autorii deceniilor 1930 și 1940

1. *„Copilăria slujește pentru joc ca exercițiu pregătitor pentru viața serioasă și ca o îndestulare a unor nevoi actuale; ca pregătire socială, jocurile au un caracter instituțional care creează, organizează și pun în funcție cetele de copii. Copiii nu opun nici o rezistență cetei și educației sociale prin jocuri, pentru că acestea corespund unor nevoi reale, legate chiar de vîrsta lor. Jocurile le canalizează instinctele antisociale și îi pregătesc formal pentru viața socială de mai tîrziu. Teoria lui Simmel despre formele sociale primește în sociologia copilului o întrebuințare neașteptată. În jocurile expuse găsim aceleași relații, procese, totalități și instituții formale ca și în societățile de adulți. Prin ele se exercită copilul pentru mai tîrziu"* [Herseni, 1944: 52]. Jocurile copiilor *„cu siguranță, au o eficacitate educativă mult mai mare, din punct de vedere cetățenesc, decît cele cîteva ore pe care copiii le au, cu acest scop, în programele școlare"* [Stoian, 1944: 16].
2. *„Funcția educativă gospodărească este numai vag concretizată în persoana tatălui, căci în fond ea este exercitată la întîmplare de toată familia și chiar de tot satul"* [Stoian, 1944: 13].

[Modreanu, 1930; Stahl, 1934; Stoian, 1943 şi 1944] sînt foarte aproape de ceea ce sociologii numesc astăzi *model ecologic* al educaţiei [a se vedea Stănciulescu, 1997].

3.4. Tipuri de familie; familia conjugal-parentală cu locuire neolocală – nucleul funcţional al societăţii româneşti contemporane

Din paragraful anterior, rezultă că diferiţii autori de modele teoretice se raportează la tipuri diferite de familie: modelul individualist-normativ implică familia nucleară, restrînsă şi clar delimitată de restul societăţii, în interiorul căreia raporturile membrilor urmează o logică individualistă; la polul opus, Stanciu Stoian pare să aibă în vedere o familie aproape „topită" în comunitatea rurală; Stahl şi Herseni vorbesc despre o familie care, în calitate de unitate socială, are limite bine conturate, dar care funcţionează, în rural, după un principiu comunitar. Să insistăm, în continuare, asupra tipurilor de familie identificate empiric în monografii.

În contextul teoretic al Şcolii sociologice de la Bucureşti, familia este definită ca unitate socială în termenii următori:

> [...] *un ansamblu autonom de manifestări spirituale, economice, juridice şi politice, condiţionate cosmic, biologic, psihologic şi istoric şi integrate unei serii de relaţii şi procese sociale.*
> *Spre deosebire însă de alte unităţi sociale, familia se caracterizează printr-o strînsă legătură biologică constantă a membrilor ei şi printr-o strînsă intimitate de convieţuire, funcţiunile ei sociale specifice constînd în procrearea, creşterea şi socializarea indivizilor* [Costa-Foru, 1945: 30-31].

Conform aceleiaşi construcţii teoretice – în care influenţa teoriilor evoluţioniste ale lui Le Play şi Durkheim este uşor de sesizat –, tipurile de familie variază după o *logică a necesităţii funcţionale*, astfel încît, corelînd definiţia de mai sus cu limitele ideal-tipice ale evoluţiei sociale de ansamblu (societate arhaică – societate capitalistă), se obţine prin deducţie o evoluţie a familiei de la ideal-tipul familiei patriarhale autarhice la acela al familiei restrînse individualiste[1] [Costa-Foru, 1945].

La nivel empiric, lucrurile se dovedesc mai puţin liniare. Definiţiile operaţionale ale familiei iau în considerare dimensiuni diferite: consangvinitatea, faptul de a locui împreună, faptul de a forma un singur menaj:

---

1. Frecvent, aceste forme ideal-tipice de familie sînt „substanţializate" şi căutate în realitatea empirică. Xenia Costa-Foru ne avertizează: „*E lucru de la sine înţeles că aceste forme de familie, autarhice şi individualiste, nu sînt descrieri de realităţi concrete, ci simple tipuri abstracte reprezentînd tendinţe de organizare a familiei, în sînul unor societăţi, care nici ele nu există nicăieri în forma pur autarhică sau perfect capitalistă. Ceea ce vom întîlni în realitatea faptelor vor fi doar forme amestecate, în care se vor îmbina elemente autarhiale cu elemente individualiste*" [1945: 34-35].

[...] prin familie se înțelege, în general, grupul din care fac parte toți acei înrudiți între ei și care nu totdeauna conviețuesc [...].
[...] noi am cuprins în recensământ pe cei „care fierb împreună" sau locuesc sub același acoperământ, trăind dintr-un venit comun, constituind ceea ce se numește o gospodărie [Galopenția și Georgescu, 1941: 15].

Căsătoria nu constituie un criteriu definitoriu al familiei rurale românești (în sensul că nu există o *regulă* comunitară care să impună căsătoria ca model unic de conduită). Cu toate că *„Ideea celibatului pare absurdă țăranului"* [Stahl, 1939, III: 303], persoanele care trăiesc singure reprezentînd excepții [Galopenția și Georgescu, 1941; Georgescu, 1945; Herseni, 1932] și cu toate că, mai ales în satele din Banat, cuplurile se încheagă destul de timpuriu, iar căsătoria reprezintă pentru sătean conduita dezirabilă, *concubinajul* este identificat în majoritatea satelor investigate; în unele regiuni ale țării, aceste legături sînt *„destul de durabile și de numeroase pentru a constitui o problemă și a justifica o cercetare a lor"* [Georgescu, 1945: 21]. Principala explicație este sărăcia (în familiile înstărite, concubinajul este mai rar și este incriminat), asociată condițiilor canonice și financiare impuse de biserică[1], costurilor pe care le implică divorțul[2] și costurilor pe care le impune ceremonia tradițională[3] [Grofșorean, 1938; Stahl, 1939; ș. a.]. Pe de altă parte, în Banat, un sfert din populație practică un ciclu al vieții familiale care începe cu un concubinaj foarte precoce (*ortăcie*), pus la cale de părinți cu mult timp înaintea majoratului copiilor; este vorba despre o practică asociată „politicii" de menținere a patrimoniului nedivizat, care implică conduite demografice antinataliste (modelul copilului unic) și nevoia de forță de muncă [Grofșorean, 1938]. Totuși, nu este vorba despre o instituție socială (despre o logică normativă), ci doar despre *„o simplă toleranță a opiniei publice"* [Stahl, 1939, III: 303] (o logică practică). Concubinajul este o etapă tranzitorie a ciclului vieții familiale, fie la începutul acesteia (terminîndu-se într-o căsătorie) [Georgescu, 1945; Stahl, 1939], fie în timpul ei (în satele din Transilvania, mai ales, bărbații pleacă din sat la lucru pe termen lung, iar uneori își părăsesc familia, astfel încît adulterul feminin frecvent se transformă treptat în concubinaj) [Galopenția și Georgescu, 1938; Grofșorean, 1938].

1. Paradoxal, aceia care ar trebui să stimuleze conduitele conforme moralei creștine, preoții, stimulează adesea, prin rigiditatea lor normativă care contravine posibilităților practice ale sătenilor, conduitele contrare.
2. Din nou, un sistem normativ a cărui rațiune este, între altele, conservarea valorii căsătoriei conduce la efectul invers. Iată o motivație consemnată de o echipă a Institutului Social Banat-Crișana: *„dacă nu pot trăi cu el, să mă pot scăpa mai ușor: adică mai iute și fără cheltuieli"* [Grofșorean, 1938: 315].
3. Pentru sătean, căsătoria religioasă și cea legală nu sînt suficiente; potrivit logicii comunitare, căsătoria este consumată cu adevărat numai în urma unei ceremonii care implică întreaga colectivitate.

În urma decesului unuia dintre soți, soțul supraviețuitor se poate recăsători; bărbații se recăsătoresc mai frecvent și mai repede [Galopenția și Georgescu, 1938], dar sărăcia le poate determina și pe femeile văduve cu copii să caute un nou mariaj [Preda, 1957].

Rezultă că avem de-a face în sate cu familii „normale" (conjugal-parentale) – majoritare –, dar și cu familii monoparentale (mai frecvent feminine) și compuse (mamele vitrege fiind mai numeroase decît tații vitregi).

Pe de altă parte, majoritatea nașterilor sînt legitime, dar întîlnim destul de multe nașteri nelegitime. În Banat, unde concubinajul precoce reprezintă prima fază a ciclului vieții familiale și unde se înregistrează și cea mai mare instabilitate a concubinajelor, unul din cinci copii născuți în deceniul 1928-1937 este nelegitim [Galopenția și Georgescu, 1938]. Mulți dintre copiii nelegitimi la naștere sînt legitimați ulterior prin căsătorie: astfel, în satul Fundul Moldovei, fie concubinajul (sau legătura nelegitimă a) partenerilor este transformat(ă) în familie „normală", fie băiatul „vinovat" înzestrează fata „greșită" pentru ca aceasta să se poată căsători cu un altul, care devine tatăl legitim al copilului [Herseni, 1932]; de asemenea,

> Starea de concubinaj, precum și copiii născuți din aceste legături, nu pare a afecta în chip deosebit opinia locuitorilor din Drăguș. Consfințirea ulterioară printr-o căsătorie este sfîrșitul obicinuit al concubinajului, iar nelegitimitatea la naștere nu influențează prea mult soarta de mai tîrziu a copilului [Georgescu, 1945: 25].

Nici dimensiunile și structura generațională nu sînt definitorii pentru definirea familiei românești (în același sens al inexistenței unui model unic). În Nerej, sînt identificate patru tipuri de familii: 1. familia conjugal-parentală, constituită din părinți și copiii minori; 2. familia *souche*, *„un fel de bătrînețe a familiei conjugale"* [Stahl, 1939, III: 302], constituită dintr-un nucleu conjugal vîrstnic, rămas după căsătorirea copiilor mai mari, care conviețuiește în casa bătrînească cu familia conjugal-parentală a ultimului copil de sex masculin; 3. familia lărgită pe axa maritală, constituită din două cupluri căsătorite aparținînd aceleiași generații; 4. un grup de rude care conviețuiesc fără a fi legate prin căsătorie. În Banat, acestor tipuri li se adaugă „comunioanele", *„asocieri familiale în care toți frații rămîn în gospodăria părintească chiar după căsătorirea lor, atîta vreme cît părinții sînt în viață și uneori chiar după aceea"* [Stahl, 1959: 109], ascultînd de autoritatea tatălui (bunicului) care rămîne proprietar al averii pînă la vîrste foarte înaintate [Grofșorean, 1938].

Forma familiei „simple", a *„perechii căsătorite, cu copii necăsătoriți"* [Stahl, 1939, III: 109], care dispune de propria *ogradă* (locuință plus dependințe), este cel mai frecvent model empiric în satele investigate. Pînă la majoratul copiilor, grupul funcționează ca unitate de locuire, ca atelier de producție bazat pe munca colectivă și ca unitate de consum, formînd o *gospodărie*, a cărei organizare revine tatălui. La majorat, indiferent dacă se căsătoresc sau nu, copiii au dreptul la un lot de pămînt din „averea de neam", în virtutea faptului că au contribuit prin munca lor la punerea în valoare a pămîntului, iar părinții au obligația să le cedeze partea cuvenită. Chiar dacă

în familiile sărace tinerii căsătoriţi rămîn în casa părintească, întrucît nu există resursele necesare pentru construirea uneia noi, chiar dacă uneori munca pămîntului continuă să se desfăşoare în echipa „lărgită" aflată în continuare sub „şefia" tatălui[1] şi chiar dacă în viaţa publică „gospodăria de rădăcină" rămîne reperul esenţial (a se vedea organizarea stranelor în biserică şi în cimitir), mentalitatea rurală face din *ograda proprie*, cu alte cuvinte din familia conjugal-parentală cu locuire neolocală, *fundamentul vieţii cotidiene* [Preda, 1957; Stahl, 1939 şi 1959]. Familia „simplă" rurală se deosebeşte, totuşi, de cea nucleară urbană prin faptul că rămîne „prinsă" într-o reţea comunitară densă şi funcţionează după un principiu arhaic al devălmăşiei [Stahl, 1959], fără ca aceasta să însemne că avem de-a face cu o formă tipică de comunitate în care individul se află la discreţia unui „noi" absolut [Herseni, 1932].

3.5. Deteriorarea situaţiei femeii şi evoluţia semnificaţiilor copilului

Înaintea celui de-al doilea război mondial, România apare în documente cu cea mai înaltă rată a natalităţii din Europa [Benedict, 1943]. Totuşi, în satele cercetate de echipele studenţeşti, natalitatea variază: dacă în satele din Moldova (în special din nordul Moldovei şi din Basarabia), fratria este, de regulă, foarte numeroasă [Galopenţia şi Georgescu, 1938], în Banat modelul copilului unic este frecvent. În multe sate, numărul naşterilor înregistrează o diminuare progresivă care poate merge pînă la riscul depopulării [Conea, 1940; Costa-Foru, 1945; Herseni, 1932; Grofşorean, 1938]. Variaţiile regionale şi dinamica fenomenului sînt explicate de cei mai mulţi autori prin ipoteze macrosociale care ţin de pătrunderea în rural a economiei capitaliste şi a spiritului individualist asociat acesteia; în unele lucrări [Conea, 1940; Grofşorean, 1938], transpare nostalgia moralităţii vechii societăţi arhaice (rurale), idealizată şi contrapusă imoralităţii care pare constitutivă societăţilor moderne (urbane). Aproape toate monografiile reproduc, însă, declaraţii ale sătenilor care permit formularea ipotezei că evoluţiile natalităţii sînt dependente mai degrabă de un „joc" complicat al semnificaţiilor pe care le are copilul pentru adulţi decît de considerente morale, fără ca vreunul dintre autori să dezvolte coerent această temă.

Potrivit informaţiilor culese de Ruth Benedict [1943], chiar dacă înainte de căsătorie femeia româncă pune mare preţ pe corpul şi pe puterea ei de seducţie, apariţia copilului îi aduce, de regulă, o satisfacţie fără egal, cultura română făcînd parte dintre culturile care idealizează tipul feminin matern, după modelul biblic al Mamei Mîntuitorului. La Nerej, naşterea şi creşterea copiilor reprezintă motivaţii esenţiale ale căsătoriei [Stahl, 1939, III]. Copilul pare a reprezenta principala raţiune a vieţii şi a muncii adultului, răspunzînd unei „legi" divine şi sociale în acelaşi timp, aceea

1. Pămîntul aflat în coproprietate este dat spre *folosinţă* copiilor; în majoritatea cazurilor, el nu este împărţit juridic, iar familia mare rămîne unită pe pămîntul comun [Stahl, 1939].

a descendenței: *„La ce muncește omul, dacă n-are copchii și acei ce n-au copchii îs tare scîrbiți"* [comentariu al unui informator, reprodus în Costa-Foru, 1945: 150].

Majoritatea autorilor remarcă *semnificațiile instrumentale* ale copilului: ajutor în muncă pentru părintele de același sex, astfel încît copiii mai mari sînt mai bine valorizați de părinții de ambele sexe și din toate categoriile sociale, iar femeile le preferă adesea pe fete, pentru că acestea sînt, așa cum vom vedea, de ajutor și în gospodărie, și la muncile cîmpului [Costa-Foru, 1945; Herseni, 1932; Preda, 1957]); asistență materială la bătrînețe și asistență spirituală după moarte [Costa-Foru, 1945; Stahl, 1959].

Semnificațiile simbolice (statut, prestigiu, perpetuarea numelui) nu sînt mai puțin importante. Băiatul este preferat pentru că rămîne în casă și duce numele mai departe, dar și pentru că aduce mai mult prestigiu: *„În sat* – declară un bărbat de 31 de ani –, *cine are un băiat se crede mai mult"* [cf. Costa-Foru, 1945: 153]; băieții sînt preferați uneori și pentru că sînt mai ușor de înzestrat [Costa-Foru, 1945]. În absența băiatului, fata preia „funcția" de perpetuare a *„gospodăriei de rădăcină"*, prin sistemul „gineririi pe curte", respectiv prin intrarea ginerelui *„în averea"* fetei și preluarea numelui *„de heiu"* (care indică apartenența la un grup familial și poziția) al acesteia [Stahl, 1959]. Uneori, *„Copiii sînt un ornament la casa proprietarului"* [cf. Stahl, 1939, III: 340], numărul lor probînd devotamentul părinților (îndeosebi al femeii) pentru familia sa și existența unui raport corespunzător cu divinitatea: *„Care femee nu e de frunză, vrea să aibă oricîți copii. Ca tot ce e dat de la Dumnezeu"* [cf. Costa-Foru, 1945: 149].

Semnificațiile multiple ale copilului transpar și din sistemul adopției. Aceia care nu au copii, înfiază, de regulă, unul. Motivațiile sînt variate: nevoia de a mări numărul brațelor de muncă; dorința de a avea moștenitori; asigurarea unui ajutor la bătrînețe; asigurarea unor descendenți care să îngrijească de sufletul mortului; dorința de a atrage bunăvoința divină (*„poate așa mi-o ajuta Dumnezeu și poate oi face și eu un copil"* [cf. Costa-Foru, 1945: 150]). Adopția nu se efectuează legal, ci după obiceiul locului: într-o primă etapă – de încercare, provizorie – se ia un copil „de suflet", de obicei o rudă, sau se angajează un argat care este tratat ca propriul copil; dacă între timp în familie nu se nasc copii, atunci cînd copilul „de suflet"/argatul ajunge la maturitate, părinții adoptivi îi vînd formal averea și, astfel, el devine moștenitor[1] [Stahl, 1939, III; Costa-Foru, 1945].

Pentru mulți părinți, semnificația copilului *este contextuală*.

Pe de o parte, semnificațiile divine și sociale sînt reconstruite în funcție de particularitățile situației. Sărăcia îi face pe părinți (mai ales pe mame) să-i considere pe copii o povară: *„E greu să ai copii mulți că sînt greu de ținut"* și *„[...] nu e nici o pagubă dacă mor copiii, și așa are omul prea multe greutăți"* [cf. Herseni, 1932: 6].

1. Stahl observă riscurile pe care le prezintă sistemul vînzării formale a întregii averi pentru asistența bătrînilor.

Îndeosebi copiii mici sînt resimţiţi ca o grijă în plus pentru femeile tinere[1] şi ca o cheltuială fără profit imediat[2]. Probleme apar şi la vîrsta înzestrării copiilor: *„Mai bine că au murit* – afirmă mama de 57 de ani a 11 copii, dintre care 5 morţi –, *fiindcă şi aşa nu se ajunge averea la cei de azi"* [cf. Costa-Foru, 1945: 151]. Un bărbat de 52 de ani aduce în discuţie faptul că întreg costul copilului este suportat de familie, întrucît *„Statul nu se îngrijeşte de boşintogul care se naşte"* [cf. Costa-Foru, 1945: 150].

Pe de altă parte, sînt consemnate declaraţii ale femeilor care evidenţiază dorinţa de a se bucura de viaţă[3] şi sentimentul de a avea o „cruce" prea greu de purtat[4].

La prima vedere, aceste declaraţii par cinice sau frivole, cu atît mai mult cu cît vin din partea unor femei, iar unii dintre autori [a se vedea monografiile satelor Belinţ şi Clopotiva] le interpretează ca dovezi ale degradării vieţii morale a satului în care pătrunde mentalitatea urbană. Ele trebuie interpretate, însă, în contextul unei modificări esenţiale a raporturilor adultului cu copilul, al cărei sens imoral este discutabil; sănătatea şi fericirea copilului devin preocupări centrale, în special în categoriile înstărite: *„Fac ce fac, vînd tot şi găsesc bani* [pentru tratarea copilului bolnav]. *E mai mult alea ca copilaşul meu? Am un om foarte cumsecade despre partea asta"*; *„De-ar fi trebuit să-mi crape şi iapa şi tot ajungeam cu el la doctor"* [cf. Costa-Foru, 1945: 154 şi 156]. Numai precaritatea condiţiilor materiale pare să împiedice familiile sărace să manifeste acelaşi interes: *„Ce să faci? Dacă noi trebuie să lucrăm şi nu putem îngriji de copii!"*, se plînge anchetatorului, în 1931, o femeie de 50 de ani din Cornova [cf. Costa-Foru, 1945: 154]; altminteri, *„Oricît ar fi lucrat peste zi şi chiar de ar fi şi bolnavă, ea* [mama] *nu doarme decît cu grijă. E tot trează"* [cf. Costa-Foru, 1945: 155].

Ruth Benedict [1943] notează că ataşamentul dintre mamă şi copil este foarte puternic şi are la bază legătura de sînge, naturală, pe care nici o altă legătură nu o poate suplini; copiii adoptaţi sînt deplînşi de informatori, pentru că între ei şi părinţii adoptivi nu se stabileşte o legătură afectivă, ci doar una semi-contractuală. De altfel, antropologul american observă că raporturile mamei cu copilul său sînt dominate de un *principiu al protecţiei*, greu compatibil cu lipsa de interes pentru copil. Aparenta indiferenţă a mamelor faţă de copil rezultă mai degrabă din convingerea că acelaşi rezultat se poate obţine cu sau fără eforturi suplimentare: *„Ce, aşa nu cresc?"*, întreabă retoric o bunică de 45 de ani din Cornova [cf. Costa-Foru, 1945: 155]. De

1. *„Dac-o fost mîţîţel ce plînge, c'a face altul, amu a scăpat de grijă"*, comentează o tînără de 22 de ani din Fundul Moldovei în legătură cu durerea unei mame la moartea unui copil mic [cf. Herseni, 1932: 6].
2. *„Că cei mici stau acasă, dar mîncare tot cer şi nu muncesc"*, observă o fată de 16 ani [cf. Costa-Foru, 1945: 150].
3. *„[...] omul nu e mai fericit decît cînd este tînăr şi trebuie să se bucure de tinereţe"* [cf. Costa-Foru, 1945: 150].
4. *„E păcat să mai faci copii. Că femeea e prea chinuită. La săptămînă am fost nevoită să merg la cîmp"* [cf. Costa-Foru, 1945: 151].

altfel, înșiși autorii care deplîng degradarea morală a satelor constată interesul cvasi-general pentru copil[1]. Tocmai preocuparea (imorală? !) pentru soarta copilului poate conduce la resemnificări ale noului născut și la reinterpretări ale normelor morale: *„Dacă era fată, zău de n-o omoram. Ce să mai trăiască și să pătimească ce-am pătimit eu ? [...] Să omori un om* [bărbat] *e păcat. Dar de o fată nu e păcat"*, declară o femeie de 36 de ani, mamă a unui copil nelegitim [cf. Costa-Foru, 1945: 152].

Este evident că, în afara sărăciei și a ascensiunii raportului individualist cu lumea, o altă variabilă trebuie luată în considerare pentru a înțelege corect lucrurile: situația femeii în societatea românească interbelică. Toate sursele de informare concură la a pune în evidență o încărcătură cotidiană extremă a rol-setului feminin: marea majoritate a femeilor au statut de *„activi auxiliari"* în raport cu activitățile agricole[2], în sensul că ele participă la lucrările agricole, dar, date fiind reglementările formale care le exclud de la proprietate, juridic vorbind ele nu muncesc pe terenul lor [Georgescu, 1945]; *„mai puțin specializate pentru celelalte ocupațiuni,* [femeile] *iau parte într-o proporție mai mare decît a bărbaților la exploatarea solului"* [Galopența și Georgescu, 1938: 81], fără să aibă, însă, un rol de conducere; pe de altă parte, toate activitățile domestice cad în grija lor[3]. La Drăguș, *„În ceea ce privește participarea femeii la cuantumul total de muncă al familiei țărănești, aceasta este enormă"* [Georgescu, 1945: 91]; la Belinț, membrii Institutului Social Banat-Crișana constată *„condiția de umilitoare mizerie morală și materială în care zace femeia română* [Grofșorean, 1938: 398]. În urban, activitatea profesională a femeilor este asociată unei etape a cursului vieții (tinerețea celibatară) sau unui „viciu" de structură a familiei (abandon, deces, divorț); puține femei căsătorite și/sau cu copii lucrează,

---

1. *„Din 205 familii cercetate asupra* interesului *față de îngrijirea copiilor, numai în 6 familii = 2,9% s-a putut verifica o totală lipsă de interes; în schimb, din 299 familii, abia 6 familii au și priceperea necesară, restul de 293 familii – 98% sunt lipsite de cunoștințe elementare în îngrijirea copiilor"* [Grofșorean, 1938: 84].
2. Potrivit datelor furnizate de Institutul Central de Statistică, în 1936, din 18.550.000 de locuitori ai României 9.182.000 erau femei, iar dintre acestea 4.797.000 erau active: 4.181.000 angajate în munci agricole; 141.000 muncitoare în industrie (din care 91.000 în orașe); 110.000 angajate în bănci și în comerț (din care 60.700 în orașe) [Botez, 1937].
3. *„Bună parte din temeiul gospodăriei generale a țării se datorește muncii femeiești. Față de rezistența fizică naturală a femeii, munca ce o săvîrșește este mai grea decît a bărbatului, ceea ce se vede mai ales în vremea lucrului din vară. Se scoală cea dintîi pentru orînduirea treburilor zilnice, în seama ei căzînd nu numai grija copiilor, dar și a vitelor din curte; de-a valma cu bărbatul muncește la prașilă, la secerat sau la culesul porumbului. Ea ajunge cea din urmă la odihnă. Gospodăria casei ea o duce. Ea țese, coase, pregătește hrana. Muncește pînă'n ziua cînd naște, doborîtă de dureri.*
De aceea, în bună parte, se lămurește analfabetismul ce domină la femea de la țară. De copilă e ajutorul mamei; n'are vreme de școală. Ducînd viața și mai izolată decît bărbatul, rămîne adîncită în lumea credințelor și a tradiției străbune" [Simionescu, 1937: 453]. *„Părea de la sine înțeles că* [după o zi de muncă la cîmp alături de întreaga familie] *singură mama rămînea să aibă grijă ca ziua să se sfîrșească cum trebuie"* [Preda, 1957: 5].

iar în marea majoritate a cazurilor, ele au un minimum de instruire (rareori dispun de pregătire profesională) și caută activitatea care le lasă cel mai mult timp pentru a se ocupa de menaj; dacă unele tinere au aspirații profesionale și manifestă tendințe de emancipare, cele mai în vîrstă nu doresc altceva decît obținerea unor venituri și autonomie în administrarea acestora, percepînd dependența de bărbat ca normală [Popovici, 1943]. Oricare ar fi genul de muncă practicată, la condiții tehnologice, putere de muncă și dăruire egale, femeile sînt, cu puține excepții, plătite cu 20-50% mai puțin decît bărbații, nivelul minim al salariului lor fiind mult sub minimul costului vieții; femeile – chiar femeile singure care au copii în întreținere – nu primesc alocațiile familiale, care sînt prevăzute în contractele de muncă doar pentru bărbatul „cap de familie" [Botez, 1937].

Dacă luăm în considerare și cele spuse în capitolul precedent, rezultă că, în pofida unor opinii optimiste susținute cu exemple care nu dovedesc decît creșterea posibilităților de acces al unor femei din categoriile superior școlarizate la diferite domenii ale vieții publice[1], situația *familială* (raportul cu proprietatea, cu munca, cu bărbatul) a femeilor aparținînd categoriilor producătoare pare să urmeze un proces de degradare treptată. Normele juridice care concentrează, într-o primă etapă, proprietatea în mîinile bărbatului/tatălui îi aduc acestuia o putere individualizată, pe care sistemul arhaic nu i-o dădea, o putere întărită de școlarizarea mai frecventă a băieților. Politica fiscală a statului, mai mult chiar decît economia de piață (pătrunderea în sate a unor activități forestiere, de minerit, comerciale etc. care cer forță și mobilitatea masculine), este aceea care impune ca familia să dispună de venituri în formă bănească și să valorizeze tot mai mult aceste venituri și pe aducătorul lor. Treptat, femeia este obligată să acopere singură sau cu ajutorul copiilor cea mai mare parte a activităților „tradiționale", devalorizate în fața celor aducătoare de venituri băneşti. Proporțiile demografice au, de asemenea, importanță, întrucît, mai întîi războiul, iar apoi mobilitatea spațială pe distanțe tot mai mari și pe durate tot mai lungi a bărbaților, conduc la o feminizare progresivă a satelor și la un raport cerere/ofertă de bărbați care face ca valoarea și puterea acestora să crească. Războiul, transformările economice, sistemul

1. *„Multă vreme femeia română a fost sclava îndatoririlor și a obiceiurilor ancestrale. Și azi femeile stau în biserică îndărătul bărbaților. Abia în timpurile din urmă s'a ajuns la o îndreptare a stării ei sociale"*: *„în anumite condiții"*, au drept de vot și pot fi alese în consiliul comunal; *„nu se mai face nici o deosebire între școalele de fete și băieți, nici măcar în programul de studii, același – cel teoretic – la ambele. Datorită acestui fapt năvala fetelor spre studii este uneori – la universități – mai mare decît a băieților. 11% din numărul total în 1931, ajung 28% în 1934. La unele facultăți (litere, farmacie) numărul lor copleșește pe al studenților; la litere, în Iași (1930), se află 31% studenți și 69% studente. Avînd o pregătire egală cu a bărbaților, nu e închisă femeilor decît magistratura și armata. Sunt funcționare în toate administrațiile publice ori instituțiuni private. Sunt profesoare – chiar la Universitate – conferențiare, asistente; fac parte din barou* [...], *practică medicina, ingineria, arhitectura, pînă și ingineria hotarnică"*; de asemenea, scriu literatură și lucrări științifice, desfășoară activități de binefacere și culturale ș.a. [Simionescu, 1937: 454-455].

juridic și cel școlar, politica fiscală concură la construirea unei situații aparent paradoxale: pe de o parte, femeile muncesc mai mult, iar pe de altă parte poziția lor (prestigiu, respect al celorlalți și respect de sine) se deteriorează.

În aceste condiții, atitudinile contradictorii față de copii, în special față de cei mici și față de fete, pe care le-am prezentat mai devreme și asupra cărora vom reveni, devin comprehensibile fără ca, pentru aceasta, să fie nevoie de judecăți morale.

3.6. Stadii ale construcției sinelui în conștiința comună; raportul copiilor cu munca domestică

Stahl [1939] identifică mai multe etape de vîrstă „instituționalizate" în Nerej; aceleași etape sînt remarcate de Herseni [1944] în satul Drăguș din Făgăraș și de Stoian [1944] în satul Șanț din Năsăud.

Copilăria mică pare să reprezinte o etapă *fără semnificație socială imediată*. Universul social al copilului este dominat de relația cu mama sau cu o altă persoană care îl îngrijește (soră mai mare, bunică). O dată ce au fost depășite momentul nașterii și acela al botezului – care au semnificații sociale profunde, (re)stabilind poziția gospodăriei în ansamblul comunității, întărind legături mai vechi sau creînd legături noi (între „gospodăria de rădăcină" și cele constituite prin „roire", între fini și nași, între copil/părinți și moașă) [Stahl, 1959] –, copilul mic pare să devină o anexă a adultului care îl îngrijește. Mama îl poartă cu ea pretutindeni unde nevoile gospodăriei reclamă prezența sa:

> Apoi noi lucrăm la cîmp și copiii mici îi luăm cu noi. Ei se joacă în țărînă. Apoi se culcă și adorm. Apoi țipă, mănîncă și iar dorm. Ce să faci? Dacă noi trebuie să lucrăm și nu putem îngriji de copii! [relatare a unei femei din Cornova, 1931; cf. Costa-Foru, 1945: 154].

Relația mamă-copil este dominată de un *principiu al afecțiunii și protecției*. Conform informațiilor culese de Ruth Benedict [1943], protecția începe chiar din perioada intrauterină: romîncele cred că, dacă femeia însărcinată este supărată, starea sufletească și viața însăși a copilului se află în primejdie. După naștere, protecția este orientată atît către aspectele materiale, cît și către aspectele spirituale. Noul-născut este ținut strîns înfășat (fiind lăsat liber aproximativ o oră pe zi) și i se dă să sugă oricînd pare a manifesta nevoia de a fi hrănit [Benedict, 1943; Stoian, 1944]. Niciodată, consemnează Benedict, un părinte român nu-și pedepsește copilul privîndu-l de hrană și, în afara cazurilor în care familia este mult prea săracă (fiind obligată să-și dea copiii „de suflet" sau să-i angajeze ca argați/ucenici), acesta este hrănit în casa părinților săi. Mama îl hrănește la sîn, iar problema absenței laptelui matern se pune extrem de rar. Calitatea hranei astfel furnizate nu intră niciodată în discuție și, în opinia antropologului american, probabil că tocmai această calitate a laptelui explică mortalitatea infantilă deosebit de ridicată, care ar rămîne, altfel, de neînțeles, în condițiile atitudinii protectoare a mamelor. Alăptarea este prelungită uneori pînă la

patru ani ca mijloc de contracepție [Costa-Foru, 1945; Stanciu, 1944], iar din cauză că înțărcatul este de obicei asociat apariției unei noi sarcini, un frate (sau o soră) mai mic(ă) este perceput(ă) de la început ca un „uzurpator". Percepția negativă este întărită de responsabilitățile fraților mai mari în raport cu cei mici și de sancțiunile pe care mama i le administrează totdeauna copilului mai vîrstnic, reproșîndu-i că ar trebui să aibă „mai multă minte" decît mezinul și să-l supravegheze pe acesta [Benedict, 1943]. Liniștea noului-născut în timpul somnului este una dintre preocupările principale, iar a-i da vin sugarului „ca să doarmă bine" este o practică obișnuită; alcoolul (rachiu dulce) este administrat și ca medicament împotriva diareei; copiilor mici nu li se dă apă. Părinții protejează, de asemenea, *inocența* copilului-„îngeraș" de „spiritele rele" (cultivînd simultan teama de acestea) și se străduiesc să atragă de partea lui bunăvoința „ursitoarelor" [Benedict, 1943; Stoian, 1944]. Preocuparea pentru protecția spirituală reiese și din grija cu care sînt aleși nașii de botez (care pot fi nașii de cununie ai părinților sau alții), despre care relatează Costa-Foru [1945] și Stahl [1959]. Deși autorii nu o afirmă explicit, informațiile pe care le redau conduc la concluzia că, pentru români, *hrana și protecția sînt nevoile fundamentale ale copilului* și, în consecință, obligațiile fundamentale ale părinților.

Mamele manifestă o grijă deosebită pentru *igiena sugarului*. Trupul acestuia este „scăldat" în apă cu plante, iar capul spălat cu săpun, de două ori pe zi; motivațiile sînt legate de curățenia și de somnul copilului. Frecvența „scăldatului" se diminuează progresiv, pînă la o dată pe săptămînă, iar în timpul iernii o dată pe lună. Zilnic, fața și mîinile sînt spălate cu apă; la patru-cinci ani, copiii fac această operațiune singuri, iar vara se scaldă la rîu[1] [Costa-Foru, 1945; Stoian, 1944].

Grija pentru igienă vizează, la vîrste mai mari, îndeosebi îmbrăcămintea: a fi curat înseamnă a avea haine curate, iar rufele sînt spălate insistent [Benedict, 1943]. Vestimentația copiilor mici nu diferă prea mult de aceea a adulților, dar acest fapt nu poate fi utilizat ca suport al tezei absenței „sentimentului" particularităților copilăriei, așa cum procedează Ariès [1973], atît timp cît există grija pentru protecția trupului fragil al copilului: *„La copii nu se face ceva care nu e la oamenii mari; numai că mai mic și mai subțire ca să nu-i roadă"* [cf. Stoian, 1944: 8].

Din prima copilărie, observă Ruth Benedict [1943], regiunea genitală este considerată „murdară", iar atingerea ei de către mamă în timpul igienei anale este un foarte puternic tabu. Acesta se prelungește ulterior în conduita copilului, evitarea masturbării fiind una dintre îndatoririle principale ale părinților. Benedict apreciază că românii fac parte dintre puținele populații al căror model cultural separă autoerotismul și viața sexuală.

---

1. Xenia Costa-Foru [1945: 155] rezumă informațiile unei femei și ale unui copil de șapte ani din Drăguș. Femeia: *„Copiii se spală în fiecare dimineață, cînd se scoală, numai pe obraz și pe mîini. Duminecă dimineața, cînd se duc la biserică, Zenovia încălzește apă și copiii se vîră pe rînd într-un hîrdău, ca să se spele bine. Tot așa se spală și la sărbători".* Copilul: *„Vara nu se spală în fiecare dimineață. «Numai cînd am săpun, că atunci mă fac alb.» Iarna se spală rar, căci e apa rece".*

Copilul mic doarme alături de mama sa, pentru ca acesteia să-i fie mai comod să-l supravegheze și să-l hrănească în timpul nopții [Costa-Foru, 1945]; ei împart aceeași încăpere (uneori același pat) cu alți membri ai familiei [Stoian,1944], iar în timpul iernii și cu slugile și chiar cu animalele care trebuie protejate de frig. Supraaglomerarea și insalubritatea încăperilor de locuit sînt evidențiate în repetate rînduri, atît în familiile sărace, cît și în cele înstărite (uneori mai ales în acestea din urmă), și sînt invocate, alături de alimentația defectuoasă, în explicarea mortalității infantile și a stării precare de sănătate a copiilor și adulților [Galopenția și Georgescu, 1938; Georgescu, 1945; Gusti, 1938; Stahl, 1939].

Copiii muncesc – munca este definită aici ca activitate care implică, în afara unui efort fizic sau psihic, o semnificație colectivă – foarte de timpuriu, mai ales în familiile sărace [Stoian, 1945]. Iată cîteva observații reproduse de Xenia Costa-Foru [1945: 161-162]: la Drăguș, în 1929, Emilian, în vîrstă de trei ani, păzea pe cel mic de muște și alunga porcii, iar Senia, de șase ani, spăla cîrpele copilului de cîteva luni, care dormea în leagăn, agățat de scara de la șură; la Runcu, în 1930, Maria, de șase ani, *„ajută la grijitul casei. Mătură, știe să facă focul, să facă mămăligă, însă, nu"*. Participarea la muncă alături de ceilalți, care implică, în sistemul arhaic, o „contaminare colectivă directă" prin asumarea rolului, echivalează cu formarea și recunoașterea individului ca membru deplin al primei unități sociale integratoare (familia). Munca face din copil o ființă socială, atît în sensul durkheimian al interiorizării/individualizării conștiinței colective, cît și în sensul de ființă *cu semnificație* socială, echivalînd cu o cooptare/consacrare ca membru al grupului. Nu este de mirare, în aceste condiții, că părinții îi stimulează pe copii să-și asume roluri într-o acțiune colectivă și nici că această acțiune este una de muncă.

Din prima copilărie, sînt cultivate diferențele între cele două sexe: românul este convins că aceste diferențe sînt „în firea lucrurilor", că *„fata cere furca, iar băiatul pușca"* în mod natural [Benedict, 1943]. Deosebirile dintre sexe sînt cultivate și prin activitățile domestice: fetele sînt solicitate să ajute sau să-și asume activități autonome (de execuție) mult mai devreme decît băieții [Stoian, 1944].

Identificarea/diferențierea sexuală se accentuează după vîrsta de șapte-opt ani, cînd începe o nouă etapă de vîrstă. Participarea diferențiată la activitățile gospodăriei reprezintă unul dintre mecanismele principale ale acestor procese: fetele sînt solicitate mai mult decît băieții (*„lucră și în casă și afară"* [cf. Costa-Foru, 1945]), fiind mai totdeauna antrenate în activități desfășurate în spațiul limitat și relativ închis al „ogrăzii" [Benedict, 1943]; ieșirile lor sînt mult mai controlate și pot părăsi spațiul familial pentru un timp mai îndelungat numai pentru a presta diferite munci, ca slujnice, în familii cunoscute [Costa-Foru, 1845]: *„Fata curăță ca de la șapte-opt ani. De la zece, face cum se cade. Mîncare face de la doisprezece. Numa' tot le mai cruțăm pe bietele fete cît sînt mici. – Băieții mai aleargă pe afară. Fac ce e mai ușor pentru partea bărbătească, din ce prind de la tata"* [cf. Stoian, 1944: 11]. În satul năsăudean Șanț, o familie cu trei copii între doi și opt ani își organizează o zi obișnuită astfel: *„părinții la muncă, iar Octavia, de opt ani, stăpînă și veghetoare peste casă*

și peste frații ei mai mici" [Stoian, 1944: 37]; la Drăguș, în absența moașei, o fată de zece ani își asistă, în mod excepțional (*„n-a avut ce face"*), mama la naștere, sub ochii și conform indicațiilor unor vecine, a căror intervenție efectivă ar putea genera conflicte statutare [Costa-Foru, 1945: 162]. Băieții sînt solicitați la păscutul vitelor, iar după zece-doisprezece ani își ajută tații la unele munci ale cîmpului și chiar la pădure; de la nouă-zece ani, ei pot fi angajați ca argați în familii mai înstărite.

Este ușor de observat că diferența esențială între sexe vizează axa sedentarism-mobilitate, despre care am vorbit în capitolul precedent. Totodată, cu toate că un „sentiment al copilăriei" de ambele sexe poate fi evidențiat cu claritate în categoriile rurale, este acceptată ca „de la sine înțeleasă" durata mai mare a copilăriei masculine lipsite de griji fundamentale.

Grupurile de similitudine întăresc identitatea sexuală. *Cetele de copii* – grupări ocazionale instabile, fără organizare internă, care *„actualizează și dau viață jocurilor"* (respectiv unor activități structurate), ori sînt constituite ocazional pentru colindă, păzitul vitelor, furt etc. –, se diferențiază treptat după criteriul sexului [Benedict, 1943; Herseni, 1944; Stoian, 1944].

Raporturile cu școala reprezintă și ele un mecanism al identificării/diferențierii sexuale. Mai întîi, pentru că, îndeosebi în mediul rural, organizarea școlară însăși practică separarea sexelor. Apoi, pentru că școlarizarea băieților este mult mai ușor acceptată decît aceea a fetelor: gospodăria pare să se poată dispensa mai ușor de contribuția băiatului de șapte-doisprezece ani decît de aceea a fetei de aceeași vîrstă, iar, din punctul de vedere al țăranului, „cartea" este practic inutilă viitoarelor gospodine și mame: *„Cartea, fetele să aibă cîtă le trebuie. N-au să se ducă să conducă țara"* [masc., 53 ani, șase clase, țăran mijlociu]; *„La fete nu le lipsește atîta învățătură. Partea bărbătească trebue să învețe că se love*ș*te mai mult de viață"* [masc., 49 ani, șase clase, țăran înstărit] [cf. Stoian, 1944]. Vom reveni asupra acestui subiect.

Raportul copiilor de vîrstă școlară cu munca este diferit. În rural, copiii trecuți de prima copilărie participă la toate muncile agricole și domestice:

> În cursul studiilor noastre asupra populației rurale, am avut deseori ocazia să constatăm că numărul total al zilelor de muncă făcute de copii – evident ocupați cu munci secundare – depășea media zilelor de muncă ale adulților [Georgescu, 1945: 91].

La polul opus, copiii categoriilor birocratice și bogate cresc străini de muncă, fapt care, din perspectiva unei pedagogii a muncii, este deplîns de intelectualii vremii [Mehedinți, 1919]. Lucrurile se petrec ca și cînd raportul copiilor cu munca ar reprezenta o „marcă" a categoriei sociale.

Cu toate că învață foarte devreme să-și administreze hrana cu propriile mîini, atît la oraș, cît și la sate, copiii, care în primii ani nu mănîncă la masă cu adulții, sînt obișnuiți să aștepte să „li se pună masa"; băieții sînt în mod special încurajați în acest comportament, ale cărui motivații sînt legate de resursele limitate ale familiilor și de nevoia de a evita risipa [Costa-Foru, 1945; Benedict, 1943; Stoian, 1944].

Dacă adăugăm că, la Nerej, cercetătorii observă că unii părinţi îi încurajează pe copii să rămînă imperceptibili, atunci cînd ei discută cu un „străin" [Stahl, 1939], rezultă că „devălmăşia" vieţii cotidiene a adulţilor şi a copiilor trebuie analizată cu precauţie. Lumea adultă îi exclude uneori pe copii din viaţa publică, iar în ordinea domestică aceştia sînt integraţi progresiv.

O dată cu intrarea în horă (în jurul vîrstei de 15-16 ani, pentru fete, şi 19-20 de ani pentru băieţi), copilăria ia sfîrşit [Stahl, 1939, III]. Tinereţea este, în principal, o etapă de socializare anticipativă pentru rolurile de adult. Familia de origine desăvîrşeşte educaţia domestică, punîndu-i pe tineri în situaţia de a-şi asuma roluri „mature", specifice sexului, în echipa familială: la Nerej, de pildă, fiica de cincisprezece ani îşi suplineşte complet mama în treburile menajere cînd aceasta lipseşte, spală totdeauna şi nu iese nicăieri pentru că „are de lucru" [Stahl, 1939, III: 340]; a avea totdeauna de lucru în gospodărie pare a fi calitatea principală apreciată la o fată de ţărani. Familia pare a-şi concentra în continuare sfera acţiunii de construire a sinelui asupra a ceea ce Alfred Schütz numea „lumea muncii" [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Pe lîngă aceasta, orientarea rolurilor de sex devine acum o preocupare a familiei: membrii acesteia (părinţi şi fraţi) devin interesaţi de priceperea fetei de a se pune în valoare la horă ori de a practica ritualuri magice pentru a-i atrage pe potenţialii soţi [Benedict, 1943; Stahl, 1939], de valorificarea resurselor familiale şi personale ale băiatului în relaţiile sale publice [Preda, 1957], de ţinerea sub control a vieţii sexuale a acestuia (potrivit informaţiilor culese de Ruth Benedict, în familiile înstărite urbane, părinţii găsesc o femeie cu experienţă care să-l iniţieze, angajează o servitoare tînără sau îi dau bani pentru frecventarea unei case de toleranţă).

Grupurile de similitudine continuă să fie agenţi de socializare importanţi. Ruth Benedict [1943] semnalează „instituţia" *fraţilor de cruce* şi a *surorilor de cruce*, grupuri constituite la începutul tinereţii din două persoane de acelaşi sex, între care se stabileşte un sistem de drepturi şi obligaţii reciproce de ajutor, pe care numai moartea unuia dintre parteneri le poate anula. *Cetele de feciori*, grupuri mai structurate decît acelea ale copiilor, şi, mai general, *grupările mixte de tineri* (hora, „berea") au o organizare similară aceleia pe care satul o prezenta în trecutul imediat [Stoian, 1944], ca şi cum tinerii ar recupera, astfel, în formă concentrată, experienţa trăită de înaintaşii lor. Stahl [1939, III] relevă un raport *public* asimetric între tinerii de sexe diferite: la horă, dreptul de a-şi alege partenerul aparţine exclusiv băiatului; fata care a refuzat un dans este etichetată drept „încrezută" şi sancţionată public de grupul de băieţi, care manifestă o solidaritate atît de mare, încît însuşi fratele „vinovatei" participă la acţiunea de pedepsire; solidaritatea feminină nu se manifestă, cel puţin nu într-o formă publică. În intimitatea întîlnirilor nocturne – care reprezintă o practică obişnuită a tinerilor [Stahl, 1939, III] –, asimetria publică a sexelor nu se mai regăseşte; dimpotrivă, fata pare a fi aceea care controlează situaţia [Preda, 1957].

Faptul că grupurile de tineri sînt organizate pe grupe de vîrstă (mică, mijlocie, mare), într-un interval cuprins cu aproximaţie între 15-18 ani pentru fete şi 20-25 de ani pentru băieţi [Stoian, 1944], dovedeşte că stadiile de evoluţie a personalităţii pe

care psihologii actuali le desemnează prin termenii preadolescenţă şi adolescenţă aveau cîte un corespondent în conştiinţa comună a satelor româneşti interbelice şi că maturizarea mai rapidă a fetelor este (re)cunoscută.

În sfîrşit, *şezătoarea*, *furcăria* etc. permit întîlnirea, într-o experienţă comună de muncă şi de distracţie, a tuturor categoriilor de vîrstă ale satului şi controlul/transmiterea tuturor tipurilor de raporturi sociale.

3.7. Agenţi, conţinuturi şi mecanisme ale construcţiei sinelui în practicile familiale cotidiene

În literatura teoretică, modelul femeii-mame, primă „învăţătoare" a copiilor [Simionescu, 1937] şi, mai general, *„învăţătoarea neamului omenesc"* [Mehedinţi, 1919], continuă să fie glorificat. Întrucît mulţi autori constată că în gospodăria rurală femeia este un *factotum*, calităţile aşteptate ale mamei sînt devotamentul absolut pentru familie, simţul datoriei şi vocaţia sacrificiului personal, la care sistemul instruirii şcolare ar trebui să adauge un ansamblu de cunoştinţe şi priceperi în domeniul vieţii domestice, astfel încît ea să se poată „achita" de sarcini la nivelul cerut de exigenţele idealurilor de modernizare şi progres. Unii [Popovici, 1943] sugerează că în urban evitarea activităţii profesionale i-ar permite femeii să se dedice integral familiei sale şi ar constitui soluţia pentru stoparea dezorganizării familiale şi a inadaptării sociale, permiţînd totodată şi importante economii bugetare[1]. Rolul de aducător de venituri i-ar reveni, potrivit acestui model, bărbatului/tatălui, care ar trebui să-şi asume şi educaţia gospodărească a băieţilor de vîrste mai mari. Mama indulgentă şi blîndă, tatăl eficient şi autoritar reprezintă tipurile parentale elogiate în întreaga literatură ; chiar literatura sociologică interpretează datele empirice din perspectiva acestei *reguli* de distribuţie a rolurilor matern şi patern.

În ce măsură se regăseşte acest model în practicile familiale şi la nivelul „simţului comun" ?

Toate observaţiile empirice o indică pe mamă ca principal, dacă nu unic agent al *îngrijirilor* acordate copiilor (hrănire, igienă, supraveghere, control imediat al conduitei) : *„muerea are mai multă grije de copii. De cînd sînt mici, ea trebue să le poarte de grije. El, dacă se duce din casă, ce ştie ce trebue la copii ? "* [fem., 26 ani, Drăguş ; cf. Costa-Foru, 1945 : 160]. Calitatea îngrijirii, receptivitatea mamei la nevoile manifestate de copil sînt puse în primul rînd pe seama legăturii naturale (de sînge) : mama „vitregă" este mamă *„de lemn"* sau *„de blană"*, *„fiindcă tot aşa aude la copil ca şi lemnul"* [cf. Costa-Foru, 1945 : 167]. Totuşi, „sensibilitatea" maternă este dependentă de bărbat/tată, în calitatea lui de „şef de echipă" (calitate

1. *„Astăzi, fondurile statului şi ale administraţiilor locale se epuizează pentru întreţinerea copiilor abandonaţi şi delincvenţi, inadaptabililor, bolnavilor, celor fără tradiţii familiale şi civice, aflaţi la periferia societăţii"* [Popovici, 1943 : 135].

care nu echivalează cu aceea de pol unic al puterii): *„Tatăl* [unui copil decedat din Runcu] *era tare rău.* [Mama] *Umbla fiecare zi la cîmp și mereu cu fața bolnavă. O lăsa mereu jos să încarce carul, o ridica iară, și-i tare rău că nu a băgat un om la lucru"* [cf. Costa-Foru, 1945: 154]. În acest domeniu, al îngrijirilor, mama poate fi, la nevoie, suplinită de membri ai familiei de origine (bunica) sau de copiii mai mari. Tații acordă rareori îngrijiri copilului: *„Tata e altfel. El nu are așa timp cu copiii. Sînt unii, dar puțini. Lor le plac mai mult copiii mai mari, de-i ajută"* [cf. Stoian, 1944: 10].

Oricît de apropiate ar fi sferele acestor noțiuni, *a îngriji* nu înseamnă, totuși, *a educa*. Dacă îngrijirile încep chiar înainte de naștere, educația începe mai tîrziu; părinții nu par a avea conștiința importanței educative a primei copilării. Educația înseamnă pentru ei orientarea raporturilor copilului cu grupul, iar educat poate fi numai copilul care „înțelege": *„Cînd începe a înțelege copilul, atunci se deosebește. Îl învață părinții, că el singur nu știe"* [fem., 56 ani, analfabetă, Cornova; cf. Costa-Foru, 1945: 157]. Relatările subiecților intervievați sugerează că educația începe cu adevărat după ce copilul și-a însușit instrumentele de comunicare (limbajul), care sînt și instrumentele principale de orientare în colectivitate: *„sfaturile cuviincioase"*, *„îndemnurile"*, *„pildele"*, dar și *ironiile usturătoare*, *amenințarea*, *injuriile* și *blestemele* sînt utilizate frecvent de părinții țărani [Mehedinți, 1919; Preda, 1957; Stoian, 1944]; *basmul* – care prezintă avantajul de a atrage compania și atenția copilului, ca și pe acela de a putea fi folosit ca mijloc de schimb stimulativ (contra-dar pentru o conduită oarecare) [Brill, 1967] – permite, de asemenea, modelarea comportamentului. Aceasta înseamnă că, pentru conștiința comună, semnificația și conținutul educației sînt în esență sociale, iar formele practic-participative sînt indisociabile de formele discursiv-descriptive[1]: antrenarea copilului în activități de muncă, de pildă, debutează cu o demonstrație făcută de unul dintre părinții sau frații săi, însoțită de explicații verbale, și cu cîteva exerciții ale copilului, supravegheate și corectate de „învățător" [Preda, 1957]; comportamentul copilului „în public" este, de asemenea, direcționat verbal, cu anticipație sau pe loc. Semnificațiile individuale și formele pur practice ale pedagogiei populare par străine simțului comun, chiar dacă, așa cum am văzut, cunoașterea științifică le postulează.

Pe de altă parte, chiar dacă un observator exterior poate constata că, inclusiv pentru copiii de vîrste mai mari mama rămîne „medicul-pedagog" al familiei, învățîndu-și „meseria" de la alte femei sau de la specialiști [Stoian, 1944], subiecții consideră că influențele paterne și cele materne – exercitate în formă discursivă – sînt echivalente: *„Și mama și părintele e tot una. Cine ia seama la cuvîntul lor, apoi bine e. Că părintele de bine învață. Cine nu... trăește de capul lui, se face un rău, un hoț"* [masc., 48 ani, Cornova; cf. Costa-Foru, 1945: 160].

1. Această ipoteză este coerentă cu cercetările lui Paul Schveiger [1984] care, dintr-o perspectivă semiotică, subliniază rolul limbajului în învățarea de către copil a sistemului obiceiurilor.

La o analiză atentă, nu regăsim în conștiința comună a satelor ideea „savantă" a unui rol matern principal și a unui rol patern secundar decît în raport cu îngrijirile acordate copilului; în raport cu „învățătura", rolurile sînt echivalente. Nu regăsim nici distribuția normativă (regula explicită și legitimă) cu care ne-a obișnuit literatura teoretică, ci doar o regularitate a îngrijirilor mai frecvent materne. „Jocurile" se fac la nivelul rutinelor cotidiene și par a fi legate de faptul că, în sistemul organizării interne a satului, relația copilului cu mama prezintă cea mai mare stabilitate. Stahl [1959: 108] notează că organizarea internă a satelor devălmașe conform unui principiu al rudeniei („cetelor de neam") nu poate fi explicată prin elemente biologice, întrucît singura legătură care are ca fundament elemente naturale (consangvinitatea) este pentru sătean aceea dintre mamă și copilul său minor. Legătura cu tatăl este una construită social și este mai nesigură. Importanța recunoașterii *sociale* a paternității este evidentă, dacă ținem seama de numărul mare al născuților nelegitimi legitimați ulterior, nu întotdeauna de tatăl biologic. Iar dacă luăm în considerare faptul, evidențiat în paragraful anterior, că semnificația socială a copilului începe din momentul în care el poate participa la activitatea colectivă a familiei ca membru al „echipei de muncă", putem conchide că paternitatea reală începe abia din acest moment și are ca domeniu raportul copilului cu munca și, implicit, cu proprietatea. În plus, mobilitatea masculină crește în deceniile dintre cele două războaie mondiale, astfel încît mama rămîne, prin forța lucrurilor, un timp mai îndelungat în preajma copilului. Totuși, consangvinitatea nu este total lipsită de importanță în relațiile tatălui cu copilul; ea este invocată indirect, tații vitregi fiind suspectați de absența atașamentului față de particularitățile, nevoile și viitorul copilului, al cărui fundament îl constituie tocmai legătura de sînge: *„Ei, dacă nu e tată bun! Ține la ea, dar nu ca și cum ar fi chiar a lui"* [fem., 42 ani, Runcu; cf. Costa-Foru, 1945: 167]. În orice caz, faptul că în definirea paternității consangvinitatea nu reprezintă decît o notă secundară, în timp ce în definirea maternității ea este esențială poate explica de ce, la nivelul cunoașterii comune, mama vitregă („mașteră") face obiectul suspiciunilor și al criticilor mult mai insistent decît tatăl vitreg.

Imaginea mamei vitrege „rele" pare a fi susținută cu mai multă forță decît aceea a tatălui vitreg „rău" de către copiii înșiși. Faptul poate fi explicat, pe baza datelor empirice de care dispunem pentru această perioadă, prin împletirea a două elemente. Mai întîi, experiența cotidiană a copiilor se petrece în compania și sub controlul mamei, care apelează cu regularitate la sancțiuni fizice: *„Mai mult ne ocară mama. De ea ne mai temem. Tata nu mă bate"* (masc., Cornova); *„Eu de tica ascult. Și nu mă bate. Da mama mă bate; degeaba, nu ascult ca de tica. Eu cu tica mă împac mai bine"* (fem., Cornova) [cf. Costa-Foru: 1945: 160]. Apoi, rețelele de rudenie și de sociabilitate orientează sensul pe care copiii îl dau acestui fapt. Dacă este vorba despre mama naturală, faptul este acceptat ca atare; așa cum am constatat și în capitolul precedent, consangvinitatea este singura care legitimează violența, oricît de frecventă și de atroce, legătura dintre consangvinitate și violența asupra copiilor putînd fi

derivată din sistemul organizării familiale (pe „spiţe" sau pe „cete de neam") a comunităţilor rurale, despre care ne vorbeşte Stahl [1959]. Dacă, însă, este vorba despre un „străin" (non-consangvin), violenţa este interpretată ca nelegitimă, iar trăirea ei subiectivă este supradimensionată. Un fragment dintr-o conversaţie provocată într-un grup de copii din Cornova în 1931 arată că reprezentarea negativă a părinţilor vitregi poate fi contrazisă de experienţă: *„Mai rău de cine are mamă maşteră ori tată maşter, că-i bate şi-i ocară pe nimic"* – *„Ba tatăl meu maşter nu mă bate şi mă iubeşte"* [cf. Costa-Foru, 1945: 160].

Din cele spuse, este evident că modelul mamei blînde, indulgente, protectoare şi acela al tatălui autoritar şi exigent, chiar dacă poate fi întîlnit în familiile de ţărani, nu este singurul identificabil. Conduitele materne şi paterne pot fi în egală măsură protectoare sau „dure".

Rolurile parentale sînt *suplinite*, în conjuncturi determinate, de alţi agenţi familiali. Astfel, fraţii mai mari îşi pot suplini părinţii nu numai în supravegherea şi îngrijirea celor mai mici, dar şi în orientarea conduitelor acestora: *„La primul copil învaţă mama. Da' d'aci încolo mai învaţă şi unul de la altul. Mai cu seamă băieţii"* [cf. Stoian, 1944: 11]. Bunicii sau colateralii preiau o parte din funcţiile parentale, în conjuncturi excepţionale: decesul mamei, (re)căsătorirea mamei cu copii în întreţinere, plecarea mamei la muncă în afara gospodăriei [Costa-Foru, 1945: 169-170]. În general, absenţa părinţilor, a mamei îndeosebi, face din bunici prezenţe semnificative pentru creşterea şi educaţia nepoţilor.

Care este conţinutul „învăţăturii" pe care o primesc copiii în familie?

Am insistat într-unul din paragrafele anterioare asupra locului central pe care îl deţine *munca* în economia domestică rurală; am constatat, de asemenea, că românii atribuie semnificaţii majore *hranei şi protecţiei copiilor*, *legăturii de sînge*, *segregaţiei „naturale"* între masculin şi feminin, *atracţiei şi vieţii sexuale*; dacă luăm în considerare ponderea pe care o au în practicile familiale şi faptul că apar în egală măsură în grupurile de similitudine şi în întîlnirile comunitare, este foarte probabil ca aceste elemente să formeze conţinutul central al transmiterii intergeneraţionale.

Ruth Benedict [1943] constată că principiul fundamental al organizării societăţii româneşti interbelice este acela al *autorităţii şi prestigiului vîrstnicilor*. Vîrsta aduce prin ea însăşi prestigiu şi autoritate: profesiile din vîrful piramidei sociale sînt exercitate aproape întotdeauna de persoane mai în vîrstă, iar tinerii nu-i pot contrazice pe vîrstnici, fără ca o astfel de atitudine să atragă o sancţiune promptă. Respectul datorat vîrstnicilor se manifestă cel mai pregnant în raporturile cu tatăl care pretinde dreptul de a gestiona resursele atîta timp cît tînărul rămîne în casa părintească, chiar dacă acesta este căsătorit; orice sumă trebuie cerută tatălui, iar dimensiunile sale corespund riguros destinaţiei pentru care este solicitată. Copiii sînt socializaţi într-un sever respect al vîrstei şi nu li se permite să „răspundă" („să întoarcă vorba") părinţilor, în special tatălui. Controlul patern nu are limite în timp, el se menţine atît timp cît nu intervine o ruptură între tată şi fiu. Totuşi, atît în mediul rural, cît şi în cel urban, controlul parental nu vizează şi activităţile de timp liber ale băieţilor. Informatorii din

urban îi menţionează mai frecvent decît aceia din rural pe bunici ca membri ai menajelor şi afirmă că, departe de a fi mai permisivi decît părinţii, aceştia cer un respect extrem, astfel încît pentru un copil de cinci ani prezenţa bunicului poate fi percepută ca „o tortură".

Probabil că relatările informatorilor antropologului american nu redau, însă, decît „revendicările" părinţilor în raport cu copiii, pentru că violenţele asupra bătrînilor şi lipsa de solidaritate între generaţia tînără şi cea vîrstnică sînt puse în evidenţă în principalele surse documentare. Stahl [1939] vorbeşte despre părinţii adoptivi care, rămaşi „la mîna" copiilor cărora le-au vîndut formal întreaga avere, sînt lipsiţi de mijloace de trai. Respectul şi solidaritatea lipsesc şi acolo unde între părinţi şi copii există relaţii „de sînge", aşa cum o dovedesc reacţiile sătenilor consemnate de Xenia Costa-Foru [1944: 166]. Copiii, numiţi *„rupători de oase"*, par să aştepte continuu ajutorul bătrînilor, fără a oferi nimic: *„Copiii, dacă le-ai munci pînă mori, nu-i dăstul, să-i dai şi pămînt şi bani, cît ai da! Da' să-ţi dea el..."*. Preda descrie în *Moromeţii* [1957] comploturi ale tinerilor împotriva tatălui, scene de revoltă deschisă şi de violenţă verbală şi fizică. Lucrurile se petrec ca şi cum am avea de-a face mai degrabă cu o dorinţă a vîrstnicilor de a-şi impune puterea, decît cu o autoritate reală. Vîrsta nu pare a legitima cu adevărat puterea decît la nivel formal; la nivelul practicilor, încercarea de a o impune generează un acut conflict între generaţii. Totuşi, nu este exclus ca relatările să vizeze categorii diferite de populaţie, pe care cercetătorii nu le disting.

Valorile religioase sînt menţionate în toate sursele documentare. Acolo unde părinţii sînt credincioşi practicanţi, ele fac obiectul unei transmiteri explicite (discursive), dar şi practice: copiii asistă/participă la rugăciunile care preced masa şi îşi fac rugăciunile proprii sub supravegherea părinţilor sau a bunicilor (educaţia religioasă este una dintre funcţiile principale ale bunicilor), cunosc „poruncile" divine şi sînt stimulaţi/controlaţi în direcţia respectării lor etc.; ajunşi ei înşişi la o vîrstă respectabilă, foştii copii îşi apreciază părinţii pentru convingerile religioase şi pentru faptul de a fi ştiut să le transmită. Trebuie remarcat, totuşi, că studiile citate pe parcursul acestui capitol pun în evidenţă unele particularităţi ale raporturilor sătenilor cu valorile religioase. Monografiile indică un interes scăzut pentru practicile instituţionale: participarea la slujbele religioase este slabă, constituirea cuplului conjugal se poate realiza fără binecuvîntarea preotului, audienţa pe care o are acesta printre săteni este scăzută. În aceste condiţii, noţiunea „credincios practicant" are un conţinut particular: spaţiul în care se desfăşoară practicile religioase este acela al gospodăriei, şi nu biserica. Parafrazînd o replică a unui personaj din *Amintirile...* lui Creangă, sătenii îşi fac biserică în casă. Traian Herseni explică aceasta prin ipoteza evoluţiei vieţii religioase către o antinomie între individ şi instituţii (similară antinomiei între individ şi stat, despre care am vorbit într-un alt paragraf), gradul de religiozitate (intensitatea trăirilor subiective) depăşind posibilităţile instituţionale de satisfacere: *„instituţia este în declin, valorile vechi sînt părăsite, grupul îşi caută valori pe măsura nevoilor sau lărgeşte cadrul celor vechi"* [Herseni, 1932: 23]. Totuşi, dacă luăm în

consideraţie unele surse de informaţie din perioada anterioară [Blaga, 1979; Creangă, 1956], ipoteza că sătenii au trecut printr-o etapă în care valorile şi practicile instituţionale au fost cultivate cu asiduitate şi că aceste practici au intrat, dintr-un motiv sau altul, în declin este discutabilă; pare mai probabil ca gospodăria rurală să fi avut tot timpul valori şi practici religioase proprii, mai mult sau mai puţin influenţate de acelea ale instituţiilor oficiale, şi ca aceste două tipuri de viaţă religioasă să se fi slăbit reciproc, la fel cum s-a întîmplat în cazul vieţii juridice. În contextul de faţă, nu ne interesează, însă, posibilele controverse pe această temă, ci numai faptul că, în special în familiile mai înstărite, viaţa familială se petrece într-o atmosferă *de tip religios* care îndeamnă la respectarea unor valori morale, utilizînd ca „argument" suprem teama de pedeapsa divină. Copiii cresc, astfel, „cu frica lui Dumnezeu", ceea ce nu înseamnă, în mod necesar, în spiritul creştin al iubirii aproapelui.

Modul de adresare şi ritualurile de politeţe sînt amintite de toţi „informatorii". Cu toate acestea, Simion Mehedinţi [1919] este de părere că *violenţa* reprezintă o componentă a stilului de viaţă românesc: românii fac parte dintre popoarele cele mai înclinate către violenţa lingvistică, manifestînd o adevărată voluptate a injuriei şi blestemului; de asemenea, maltratarea animalelor şi a oamenilor este frecventă; aşa se face că experienţa cotidiană a copiilor echivalează cu o educaţie (impregnare) a violenţei. Totuşi, monografiile indică un raport variat al familiilor cu bătaia copiilor: Herseni [1932: 8] notează că într-o familie înstărită din satul Fundul Moldovei copilul *„nu prea capătă bătaie, căci ascultă de cuvînt. Şi nici treabă nu face, căci nu e nevoie de el"*, iar Costa-Foru [1945: 157] reţine cazul unei fete din satul Cornova ai cărei părinţi, care nu au bătut-o niciodată, au retras-o de la şcoală pentru că fusese bătută acolo.

Analiza raporturilor cu şcoala reliefează alte conţinuturi şi mecanisme ale educaţiei familiale.

3.8. Raporturile familiilor cu şcoala

Legea învăţămîntului primar-normal, votată în 1924, prevede obligativitatea şi gratuitatea învăţămîntului primar de patru ani şi creează cursul „supraprimar" de trei ani, deosebit de cel gimnazial de patru ani prin aceea că este o filieră închisă, a cărei absolvire nu deschide către continuarea studiilor în clasele superioare ale liceului şi în universităţi. Este continuată propaganda pentru şcolarizarea copiilor, iar administraţiile locale (iniţial consiliile comunale, iar apoi comitetele şcolare) au posibilitatea să le aplice amenzi părinţilor ai căror copii nu frecventează cursul primar. Urmează o serie de acte normative succesive şi de iniţiative non-guvernamentale care au drept scop răspîndirea ştiinţei de carte printre copii şi adulţi, popularizarea culturii clasice şi profesionalizarea pentru diferite meserii [a se vedea Bârsănescu şi Bârsănescu, 1978]. Toate acestea îi determină pe oamenii politici şi pe istorici să vorbească despre progresele înregistrate în domeniul învăţămîntului.

Monografiile arată, însă, că în nici unul dintre satele investigate realitatea nu coincide cu sistemul normativ. Statisticile şcolare sînt edificatoare: chiar dacă sînt

înscrişi la şcoală, mulţi copii nu-i frecventează cursurile, iar dintre aceia care frecventează, numai o parte promovează; fetele au o frecvenţă mult mai slabă decît aceea a băieţilor, dar atunci cînd frecventează au rezultate şcolare superioare; în faţa imposibilităţii ţăranilor săraci de a plăti amenzile, comitetele şcolare sînt obligate să procedeze la scutiri repetate, iar în preajma alegerilor, din raţiuni electorale, guvernele practică scutirea generală de amenzi, astfel încît sistemul de constrîngere *„nu e luat în serios"* de ţărani [Stahl, 1939, vol. II]; puţini săteni, cu excepţia preotului, învăţătorului şi şefului de post, îşi orientează copiii către învăţămîntul secundar, iar cursul „supraprimar" şi şcolile de gospodărie casnică organizate pentru fete nu se bucură de popularitate.

Autorii textelor pe care le-am numit teoretice [Gorovei, 1921; Modreanu, 1930; Procopiescu, 1935] sînt tentaţi să explice eşecul politicilor şcolare printr-o atitudine de respingere manifestată de majoritatea sătenilor care, fiind ei înşişi analfabeţi, nu înţeleg avantajele ştiinţei de carte. Critica mentalităţii ţăranului este abandonată, însă, în lucrările care pornesc de la observarea realităţii concrete [Herseni, 1932; Nicolau, 1937; Stahl, 1939, vol. II; Stoian, 1944]. Analizînd mizele familiale ale şcolarizării şi raportul lor cu politicile şi practicile şcolare, acestea conţin o autentică „teorie critică" a şcolii: situaţia şcolară este prezentată ca eşec al politicilor şcolare inadecvate realităţilor rurale şi al practicilor şcolare care instaurează un raport asimetric de putere între şcoală şi familie.

H.H. Stahl [1939, vol. II: 38] constată că *„orice ţăran nerejean recunoaşte că «ar fi bine să-şi trimită copilul la şcoală»"*. Printr-un test, Stanciu Stoian [1943] pune în evidenţă atitudinea favorabilă faţă de şcoală şi ştiinţă de carte în unele sate din judeţul Ilfov; renunţînd la testul de atitudine în favoarea convorbirilor „de profunzime" cu sătenii, acelaşi autor observă că în satul Şanţ din Năsăud *„Nu există problemă şcolară care să nu fie atinsă într-un fel* [...]" de subiecţii intervievaţi [Stoian, 1944: 22], că unii părinţi le oferă primilor şcolari din gospodărie ajutor la lecţii, restul copiilor primind ajutor de la fraţii mai mari şi că şcoala are semnificaţii multiple şi variate pentru săteni. Mai mult sau mai puţin explicit, aceste semnificaţii apar în toate monografiile care tratează şcoala ca pe o componentă a „manifestărilor spirituale" ale satului. Rezultă că teza dezinteresului pe care locuitorii satelor l-ar manifesta faţă de şcoală nu se susţine.

Aşteptările părinţilor vizează, înainte de toate, şansele de reuşită în afara gospodăriei: *„Cartea e ca o călăuză"*; *„Cine are carte, are parte. M-am lăsat de ale mele şi i-am dat. E deosebire mare între cel ce învaţă şi cel ce nu învaţă. Poţi să-l mîi oriunde"*; *„Că azi nu se mai poate fără carte"* [cf. Stoian, 1944: 21]. Semnificaţiile instrumentale ale şcolii rămîn, totuşi, vagi pentru săteni, dacă le comparăm cu acelea ale orăşenilor şcolarizaţi: *„N-o fi el învăţămîntul secundar obligator, dar nici gardist, nici plutonier în armată azi nu mai poţi fi fără bacalaureat. Aşa că nu-i obligator învăţămîntul secundar după legea învăţămîntului, dar este obligator prin alte legi care tind să dea valabilitate şi strictă necesitate şcolii, căci mîine-poimîine nici cismar nu vei putea fi, după bacalaureatul respectiv"* [Nicolau, 1937: 34].

Ruth Benedict [1943] pare să fi sesizat corect că aspiraţiile şcolare sînt legate de valorizarea posturilor în structura birocratică, iar mizele instrumentale ale şcolii se împletesc cu acelea statutare; de altfel, am văzut în capitolul precedent că legătura dintre şcoală şi funcţionarism a fost observată de unii autori chiar la sfîrşitul secolului trecut. România este prezentată de antropologul american ca singura ţară sud-est europeană cu o structură de clasă puternică şi polară. Pe de o parte, bogăţia şi puterea politică se asociază, dînd naştere unor clase care profită prea mult de suportul maselor. Pe de altă parte, ţărănimea este convinsă că tot restul societăţii trăieşte din munca ei; reprezentările ţăranului opun un „noi"-locuitori-ai-satelor şi un „non-noi"-orăşeni, iar raporturile sale cu celelalte categorii sînt dominate de neîncredere. *„Să ai încredere în român numai atît timp cît poartă costumul popular"* (*„Trust the Rumanian only so long as his shirt hangs out"*), spune un proverb. Clasa de mijloc, mobilă din punct de vedere economic, este clasa birocratică, a funcţionarilor statului, oameni care *„se nasc datorită resurselor statului, trăiesc din salariul statului şi mor cu pensia statului"*. Accesul la poziţii diferite în structura birocratică (politician, funcţionar, jandarm, cadru didactic sau preot) reprezintă aspiraţia tinerilor care doresc să depăşească condiţia clasei de origine. La acest nivel, poziţiile sînt evaluate mai puţin în funcţie de mărimea salariului sau de calitatea activităţii şi mai mult în funcţie de gradul de acces la „bacşiş" şi la „înlesniri" diferite (*«cuts» of allkinds*). Avocaţii reprezintă prototipul poziţiei superioare, dat fiind accesul lor la aceste avantaje. Indiferent dacă aceasta este o practică generalizată sau nu, foarte important este faptul că opinia generală în această categorie a populaţiei este că *„în România, oricine poate fi cumpărat"*, iar lumea se împarte în persoane care au şi persoane care nu au prerogative, hîrtii oficiale etc. de vîndut. În aceste condiţii, şcoala este percepută ca mijlocul de „a ajunge departe". Totuşi, cu excepţia familiilor de evrei, performanţa şcolară nu are mare importanţă; ceea ce contează este „a trece clasa". Nu performanţa şcolară în sine are valoare, ci diploma obţinută, întrucît numai posesorii ei au acces la un loc de muncă în aparatul birocratic. Băieţii, în special, sînt lăsaţi să se joace, iar părinţii nu fac eforturi pentru a-i determina să-şi facă temele. În mediul rural, se spune adesea: *„dacă nu eşti boier*[1]*, şcoala nu-ţi este de nici un folos"*. De aceea, copiii de ţăran sînt ţinuţi frecvent acasă. O situaţie deosebită este identificată în Transilvania, unde copiii români *„merg la şcoală exact ca şi aceia ai saşilor"*. Un număr însemnat de asociaţii guvernamentale oferă băieţilor facilităţi pentru continuarea studiilor, cu condiţia ca aceştia să fie recomandaţi de învăţător sau de preot. Un băiat care nu a

1. Termenul „boier" îi desemnează în vocabularul interbelic curent atît pe deţinătorii unor titluri domneşti, cît şi pe aceia care, în urma împroprietăririlor şi a vînzărilor-cumpărărilor de pămînt, au devenit proprietari pe „moşiile" cărora ţăranii săraci şi mijlocii sînt obligaţi să lucreze; această nouă pătură boierească provine din ţărani îmbogăţiţi (chiaburi) şi cîrciumari locali, dar şi din birocraţia urbană (medici, avocaţi, ofiţeri ş.a.) care dispune, astfel, de surse suplimentare de produse şi de venituri, ca şi de un spaţiu de odihnă şi agrement [Herseni, 1970: 144].

reușit să obțină ajutorul unei astfel de asociații, în pofida rezultatelor școlare bune și a recomandărilor, atribuie insuccesul faptului de a nu fi avut bani să dea „bacșiș".

În categoriile înstărite, școlarizarea copiilor în vederea dobîndirii unei poziții sociale superioare reprezintă o expresie a afecțiunii parentale: Herseni [1932: 8] notează că, într-o familie din satul Fundul Moldovei, tatălui *„îi e tare drag* [copilul] *și vrea să facă om mare dintr-însul. Are de gînd să-l dea la un frate al lui de la oraș să se ocupe de el"*. Totuși, „cartea" are importanță și ca mijloc de modelare a inteligenței: *„să nu fie proști"*, *„să se deștepte"*, *„să se facă om la loc"* [cf. Stoian, 1944: 21]. De asemenea, ca mijloc de modelare a conduitei morale, părinții apreciind uneori că școala poate suplini sau susține familia în îngrijirea și disciplinarea copiilor: *„Mi-am dat copiii să învețe carte și alte lucruri, că eu n-am timp"*; *„L-am dus la liceu cînd n-aveam femee, că nu puteam să-i am grije"*; *„Apoi cine învață este mai supus. Știe de ascultare, știe de Dumnezeu, învață rugăciunile, știe că e un stăpîn în cer"* [cf. Stoian, 1944: 21].

În altă ordine de idei, unii săteni așteaptă ca școala să furnizeze și un capital care să poată fi valorificat cu *„folos"* în gospodărie și în sat, iar nu în sistemul birocratic.

Dacă cei mai mulți dintre săteni evaluează pozitiv școlarizarea copiilor, cum se explică faptul că practicile contrazic opiniile?

Observatorii vieții rurale trimit înainte de toate la considerente de ordin material-economic. Sărăcia este cel mai adesea invocată: nevoia procurării mijloacelor de subzistență face ca familia să nu se poată dispensa de munca nici unuia dintre membrii săi; în plus, frecventarea școlii presupune haine, încălțăminte, materiale școlare, pe care familia – care nu produce pentru schimb, ci pentru consumul propriu – le procură greu [Brill, 1967; Preda, 1957; Stoian, 1944]. Nici familiile înstărite nu-și permit întotdeauna să-i trimită pe copii la școală, întrucît în gospodăria rurală fiecare membru are rolul său, iar frecventarea școlii este acceptată atît timp cît nu dezechilibrează ordinea domestică în care valoarea supremă rămîn pămîntul și animalele: *„Uneori nu-i dau la școală că mă strînge o lipsă. Mă doare de școală, dar mă doare mai mult de economia mea"* [cf. Stoian, 1944: 22]; *„e cartea, da' nu e ca pămîntul"*, *„nu te scoli cu ceasul, nu te culci cu ceasul, ești stăpîn"* [cf. Herseni, 1970]; *„Doar n-o să te faci popă!* [...] *Uite, a lu' Cutare se duce că n-are pămînt, da' noi avem oi, avem vite...."* [masc., n. 1922, Drăgușeni, Iași].

Organizarea și funcționarea sistemului școlar sînt, însă, în opinia reprezentanților Școlii sociologice de la București [Herseni, 1932; Gusti, 1942; Stahl, 1939, vol. II], principalele „vinovate" pentru frecvența slabă și abandonul școlar din mediul rural. Sînt incriminate: distribuția teritorială a unităților școlare exclusiv în centrul comunelor, distribuție care – în condițiile gospodăriilor risipite din zonele de deal și de munte și ale întinderii mari a comunelor din zonele de cîmpie – îi obligă pe copiii din satele mai îndepărtate de centru și din cătune să parcurgă distanțe mari pe jos, astfel încît grija părintelui pentru sănătatea copilului și dorința de a-l proteja conduc la o frecvență foarte slabă în timpul iernii sau pe vreme rea; condițiile materiale descurajante (frig, aglomerarea sălilor de clasă, sărăcia materialelor didactice etc.) în

care, din cauza finanţării reduse (uneori singura sursă de finanţare o reprezintă amenzile) şi a proastei administrări a resurselor, se desfăşoară activitatea didactică în multe unităţi şcolare[1]; structura anului şcolar care îi „cheamă" pe copii la şcoală în timpul campaniilor agricole, cînd prezenţa lor în gospodărie este indispensabilă, şi în lunile friguroase, cînd ei nu se pot deplasa şi cînd întreţinerea localurilor de şcoală este costisitoare; programele şcolare *„prea intelectuale"* şi lipsite de aplicabilitate în mediul rural[2]; calitatea necorespunzătoare a prestaţiilor cadrelor didactice, care conduce la o percepţie negativă a şcolii, întrucît ţăranul personalizează instituţia, identificînd-o cu reprezentanţii săi[3]; raportul de putere asimetric instaurat între şcoală (stat) şi familie.

3.9. O politică educativă (culturală) este necesară. Dar ce fel de politică? Pledoaria Şcolii sociologice de la Bucureşti pentru o reformă fundamentată pe cercetarea sociologică

Conştiinţa „cultă" a importanţei familiei ca agent educativ derivă, aşa cum am văzut, din înţelegerea construcţiei sinelui ca proces ce comportă: (1) mai multe stadii, corespunzătoare diferitelor unităţi sociale integratoare, aflate în continuitate; (2) împletirea influenţelor succesive şi simultane ale mai multor instanţe (familia, şcoala, cetele de copii, cetele de feciori, mediul/comunitatea); (3) împletirea acţiunii educative voluntare, instituţionale (învăţăturii, pedagogiei culte) cu presiunile modelatoare ale experienţei cotidiene şi ale pedagogiei populare. Rezultă că nici o politică educativă (culturală) nu poate fi eficace, dacă nu ţine seama de această unitate socială primară care este familia. Nimeni nu contestă aceasta. Apar însă acum deosebiri de

1. Stahl [1939, vol. II: 39] este de părere că, pentru a stimula frecvenţa copiilor de ţăran – slăbuţi, prost hrăniţi, prost îmbrăcaţi etc. –, *„Ei* [copiii] *ar trebui să găsească la şcoală o situaţie mai bună decît aceea de acasă, şi nu mai rea"*.
2. Iată cum descriu membrii Institutului Social Banat-Crişana situaţia din comuna Belinţ: *„Ţăranul nu observă rostul practic al ciclului superior din cursul primar. Nici un ţăran care să fi terminat cursul primar complect din Belinţ nu are o gospodărie mai deosebită de a celorlalţi şi nici nu cultivă şi conduce mai inteligent mica sa gospodărie decît ceilalţi"* [Grofşorean, 1938: 253]; aşa se face că şcoala este percepută ca o *„instituţie parazitară şi străină de tot ce se frămîntă în jur"* [*ibidem*: 239] şi că, deşi este *„generoasă şi cu multă bunăvoinţă faţă de ea"*, populaţia este *„sceptică faţă de rezultatele şcoalei"* [*ibidem*: 245].
3. *„Nu este adevărat că ţăranul român nu-şi trimite copiii la şcoală pentru că nu-şi dă seama de beneficiile instruirii; dar el face o legătură între şcoală şi institutor. Pentru el, şcoala propriu-zisă nu există, dacă copiii fac lecţia cu un institutor oarecare. Pentru el, institutorul X face lecţia cu copilul la şcoală. El nu-şi trimite copilul la şcoală, ci la institutor.* [...] *Atunci cînd un ţăran lasă deoparte toate nevoile sale şi îşi trimite copilul la şcoală, nu o face de teama amenzii, ci mai degrabă de ruşine faţă de învăţător"* [Stahl, 1939, vol. II: 37].

opinii în ceea ce priveşte tipul de raport instaurat între familie şi stat (reprezentat mai ales prin instituţia şcolară), între familie şi biserică, între pedagogia populară şi pedagogia cultă.

În continuarea gîndirii moderne, unii autori [Mehedinţi, 1919; Procopiescu, 1935] postulează ignoranţa părinţilor şi imperativul unui *misionarism cultural-educativ la sate*; învăţătorii şi preoţii trebuie să fie „vîrfurile de atac" ale acestei acţiuni de iniţiere a ţăranilor în ştiinţa creşterii copiilor. Totuşi, spirite mai realiste decît înaintaşii lor, aceşti autori observă eşecul încercărilor de „luminare" a poporului. Simion Mehedinţi le pune pe seama deficienţelor de concepţie şi de realizare a întreprinderii: fie intelectualii satelor nu includ educaţia parentală printre obligaţiile lor, fie acţionează numai prin vorbe şi nu prin fapte, nereuşind să găsească modalităţile de a se face înţeleşi şi de a convinge; precum Slavici în *Popa Tanda*, Mehedinţi militează pentru un *„alt gen de biserică"* şi de preot, a căror influenţă să se exercite mai puţin prin mijloace normativ-discursive („ce spune popa") şi mai mult prin mijloace practice („ce face popa"). Din perspectiva reprezentantului bisericii, preotul I.V. Procopiescu deplînge rezistenţa pe care o întîmpină eforturile de „luminare" din partea beneficiarilor înşişi, ale căror practici şi structuri mentale – la care se adaugă condiţiile materiale precare în care trăiesc şi activează intelectualii satelor (preoţii şi învăţătorii) – blochează punerea în aplicare a proiectelor generoase ale acestora din urmă[1].

Le revine unora dintre reprezentanţii Şcolii sociologice de la Bucureşti meritul de a fi dezvoltat o altă concepţie cu privire la politica „statului cultural". În interiorul Şcolii, este dezvoltat, în general, un discurs ştiinţific care susţine ideea unui stat paternalist; Herseni [1932] şi Stahl [1939] sugerează că paternalismul statal ar putea suplini controlul şi tutela comunitare pe care sistemul juridic modern le-a distrus. Printre membrii Institutului Social Banat-Crişana, ideea merge pînă la afirmarea unei intervenţii statale cvasi-dictatoriale:

> Avem impresia că ţăranul nu trebuie lăsat în voia lui. Chiar atunci cînd este vorba despre ceva ce este în favoarea lui, e obişnuit a temporiza. E obişnuit cu o mentalitate curioasă şi simplistă: crede că ce face el e bine. Ori pentru Belinţeni se poate spune fără nici o exagerare că binele trebuie să le fie impus [Topliceanu, în Grofşorean, 1938: 18].

---

1. *„O biserică sărăcăcioasă, ocolită de credincioşi şi hulită de cei năimiţi; un preot apăsat de atîtea nevoi şi sdrobit în avîntul său de mizeria vieţii; un învăţător dornic de răspîndirea luminei în popor, dar nebăgat în seamă şi uneori îngenuncheat de cei puţin înţelegători; o cîrciumă plină de oameni aprinşi la faţă de tăria rachiului şi care după aceea îi împinge la vorbă, apoi la ceartă, de aci la bătae, la crime şi la atîtea păcate şi fără de legi. Aproape acelaşi lucru se observă şi la oraşe...*
Nici o preocupare culturală, căci micile manifestări culturale lunare ale preoţilor şi învăţătorilor fiind prea rare şi subiectele tratate fiind prea multe, uneori prea grele pentru mintea redusă şi lipsită de puterea abstracţiunii a sătenilor şi orăşenilor, atît unii, cît şi alţii rămîn nepăsători şi reci, lipsiţi de entuziasmul care încălzeşte sufletul şi determină acţiunea" [Procopiescu, 1935: 11-12].

Totuși, ideea intervenției de acest tip este criticată de principalii reprezentanți ai Școlii de la București. Într-o lucrare pe nedrept ignorată, de foarte mici dimensiuni, dar cu un conținut remarcabil, intitulată *Cultura satelor. Cum trebuie înțeleasă*, H.H. Stahl [1934] întreprinde o critică argumentată a principalelor teze vehiculate în epocă: culturalizarea satelor; școala ca principal mijloc de difuzare a culturii; misionarismul la sate. Sociologul clujean observă că ideologia culturalizării satelor implică: (1) observația că între cultura „de stat", orășenească, birocratică, bazată pe „știința de carte", și cultura maselor analfabete (în special a maselor de țărani), nescrisă și *„legată adînc de nevoile vieții populare"*, există o ruptură; (2) afirmarea superiorității culturii „de stat"; (3) legitimarea, prin proiectul generos al progresului național, a necesității răspîndirii în mase a acestui tip de cultură; (4) susținerea dezvoltării sistemului școlar și investirea cărturarilor satelor (învățătorilor, preoților) cu titlul de „apostoli", „misionari" ai culturii. În acest context, școala are ca funcție declarată transmiterea culturală și progresul cultural al unităților sociale, iar ca funcție reală *impunerea culturală*. Satul și poporul român sînt proslăvite în discursuri festive,

> Însă în fundul sufletelor rămîne pentru toată lumea ca ceva bine înțeles faptul că acest popor românesc este prost și primitiv. De la el nu avem nimic de învățat, ci dimpotrivă noi pe el trebue să-l învățăm, ca pe un copil mic, abecedarul culturii orășenești [Stahl, 1934: 10].

> Cînd statul și-a început opera de culturalizare, a găsit cu mult mai lesnicios lucru să caute a răspîndi cultura păturii conducătoare „superioare" în întreaga masă disprețuită a cetățenilor. Școala, deci, încetează astfel de a fi un simplu ajutător tehnic al procesului de trecere a bunurilor culturale de la o generație la alta, în sînul aceleiași grupe sociale, ci vrea să fie instrumentul trecerii unei culturi de la o grupă socială la alta, adică *unealta prin care statul va căuta să răspîndească și la sate cultura orașelor*. Cum însă această cultură a orașelor este o cultură de buche scrisă, cartea, abecedarul, școala și biblioteca vor apărea drept salvatoare, metodele pedagogiei școlare drept singurele cu putință, iar proporția dintre „analfabeți" și alfabeți, semnul vădit al gradului de culturalizare a satelor [Stahl, 1934: 8-9][1].

O impunere care, datorită faptului că, la noi, cultura savantă s-a născut prin împrumuturi din culturile occidentale în care elitele intelectuale și politice și-au desăvîrșit educația, și nu prin emergență din cultura populară, nu reușește decît să creeze o „corcitură", un al treilea tip de cultură, *mitocănească*, al cărei prototip este *mahalaua*. Idealul acesteia este *imitarea* unui model străin; în fapt, însă, ea nu accede la esența modelului, limitîndu-se la aspecte parțiale și de suprafață (elemente de

1. Analiza pe care o face aici Stahl îl plasează foarte aproape de mult mai recentele teorii critice (conflictualiste) ale școlii [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Ceea ce dovedește că „imaginația sociologică" poate suplini (devansa) anchetele statistice, cel puțin în formularea unor ipoteze, dacă nu în validarea/invalidarea lor.

limbaj, maniere, vestimentaţie...). Rezultă că, departe de a fi un mijloc de „luminare" a săteanului, şcoala este unul de *mitocănizare* a lui. Şi nu este de mirare că sătenii manifestă rezistenţă în faţa politicilor şcolare, că mulţi dintre ei nu-şi înscriu copiii la şcoală sau, dacă o fac, nu asigură frecventarea cursurilor, iar numărul de abandonuri este mare, că, după terminarea şcolii, un *analfabetism postşcolar* se instalează în multe cazuri, datorită absenţei practicilor de lectură. Reforma şcolară a pus pe primul plan şcoala (norma), în loc să pună satul (realitatea), a promovat valorile livreşti (ştiinţa de carte), în loc să promoveze valorile practice (igiena, alimentaţia, administrarea gospodăriei) şi a stimulat dezintegrarea satului şi a culturii sale:

> Generaţii întregi, neamul acesta a fost în dureroasa situaţie de a-şi găsi în analfabetism un loc de scăpare a firii sale naţionale [Stahl, 1934: 15].

Înainte de a fi o şcoală a ştiinţei de carte, şcoala rurală ar trebui să fie una „a gospodăriei"[1], căci

> [...] sărăcia izvorăşte astăzi, chiar pentru oamenii harnici, din *lipsa de organizare economică. Aici e problema cea mare* [s. n., E. S] [Stahl, 1934: 45].

Iar în afara funcţiei culturale şi a celei de selecţie a valorilor, şcoala ar trebui să aibă o funcţie *integratoare* în raport cu unitatea socială în care funcţionează. Cu alte cuvinte, exprimînd ideile lui Stahl în termenii sociologiei actuale, preocuparea pentru valorificarea „capitalului uman" al satelor şi pentru asigurarea egalităţii şanselor de ascensiune socială a copiilor proveniţi din medii sociale diferite ar trebui să lase loc preocupării pentru integrarea colectivităţilor:

> Faptul că el [dascălul] are copiii în grija lui nu îl îndrituieşte a crede că poate face ce vrea cu ei; că îi poate creşte înstrăinaţi de satul lor, cu ochii spre o altă cultură decît cea a satului lor, spre oraşele în care puţini ajung şi puţini trebuie să ajungă, dintre cei mai buni dintre toţi fiii neamului. Gîndul acesta al selecţionării valorilor nu trebuie să-l pierdem, desigur. Dar de dragul lui nu trebuie să ne irosim puterile de muncă. Nu trebuie să uităm că acolo, *în sat*, vor rămîne cei mai mulţi şi că pe aceştia trebuie să-i ajutăm a fi oameni de omenie, harnici şi cinstiţi gospodari la casa lor [Stahl, 1934: 56-57].

După cum se vede, sociologul cade fără voie în capcana ideologiei epocii sale: deşi critică concepţia care procedează la o ierarhie a culturilor, Stahl afirmă el însuşi, implicit, superioritatea mediului urban. În aceeaşi capcană a căzut şi Gusti atunci cînd, în 1926, întreprindea critica *„politicii culturii şi statului cultural"* [cf. Gusti, 1973]. Semnalînd faptul că şcoala este astfel organizată, încît îi orientează pe copii către funcţiile sociale de conducere şi administraţie şi, în acest fel, generează o mare

1. *„Iată idealul [...]: să aibă o astfel de şcoală, pe care satul el însuşi ar fi gata să o ţie singur – bine, rău, aşa cum poate – dacă din nenorocire statul nu şi-ar mai putea da ajutorul"* [Stahl, 1934: 56].

presiune asupra acestor funcţii şi o supradimensionare a categoriilor sociale birocratice, Gusti insistă asupra nevoii ca şcoala să aibă ca obiectiv principal *integrarea socială prin dezvoltarea tuturor categoriilor (funcţiilor) sociale*[1].

Aceasta implică *continuitatea* între cultura şcolară şi cultura populară, între conţinuturile pedagogiei culte şi acelea ale pedagogiei tradiţionale (practicilor locale):

> Cultura populară nu se poate deduce simplu din „cultura generală", ci din trebuinţele poporului.
> Poporului trebuie adică să i se dea acele valori culturale de care el are nevoie şi numai după capacitatea lui actuală spirituală de recepţie, rămînînd, fireşte, ca în acelaşi timp, potrivit firii sale specifice, să i se deştepte şi trebuinţele spirituale superioare celor existente.

---

1. *„Învăţămîntul nostru a devenit o vastă fabrică destinată exclusiv formării de «titraţi», de «intelectuali». Şcoala însă n-are în viaţa naţiunilor rostul de a forma elementele numai ale unei singure categorii sociale. Menirea ei este să-i crească fiecărei categorii forţe noi, cît mai productive.*
Mărginindu-se să formeze liber-profesionişti şi funcţionari de stat, învăţămîntul nostru păcătuieşte îndoit împotriva naţiei: 1. nu poartă de grijă ca să formeze plugari mai buni, meşteşugari şi negustori mai dibaci şi 2. suprapopulează categoria socială a funcţionarilor şi a liber-profesioniştilor.
Marile neajunsuri ale structurii sociale actuale ale neamului nostru: starea neajutorată a ţărănimii, lipsa de grosime a păturii burgheziei productive, numărul excesiv al funcţionarilor şi al avocaţilor, mulţimea candidaţilor nesatisfăcuţi la posturi în administraţia de stat, toate se trag din lipsa de suplete a conducătorilor succesivi ai învăţămîntului nostru, care n-au ştiut să diferenţieze obiectivul urmărit de învăţămîntul de stat.
Activitatea mea la Ministerul Educaţiei Naţionale a urmărit înlăturarea acestei deplorabile unilateralităţi a şcolii noastre. Ideea conducătoare a planului de reorganizare generală a învăţămîntului, pe care l-am expus şi pentru a cărei înfăptuire m-am străduit atunci, este diferenţierea învăţămîntului, în aşa fel încît să formeze forţele noi pentru fiecare funcţiune socială. Socotesc că învăţămîntul trebuie să formeze nu numai funcţionari de stat şi liber-profesionişti, ci şi plugari raţionali, muncitori calificaţi, meşteşugari dibaci şi negustori întrepizi. El nu mai poate rămîne concentrat în jurul liceului şi al universităţii, fără primejdie atît pentru stabilitatea, cît şi pentru integritatea vieţii noastre sociale.
[...] Învăţămîntul nostru continuă să fie unilateral, împotriva tuturor probelor dureroase servite de frămîntările anilor din urmă.
Şcoala primară, pe care o mai avem, aceeaşi la ţară şi la oraş, este organizată din perspectiva liceului. I se propun copilului de plugar aceleaşi materii ca fiului de orăşean, ca să poată trece cu uşurinţă în şcolile secundare. Sîntem convinşi de nevoia unei alimentări continue a păturilor noastre conducătoare cu elemente proaspete de la ţară; nu credem însă că în acest scop toţi copiii de la ţară trebuie crescuţi ca şi cînd ar trece în şcoli secundare. Credem, dimpotrivă, că organizarea şcolii primare rurale trebuie să aibă în vedere majoritatea elevilor, care urmează să rămînă la coarnele plugului. Egalitatea de condiţii a copilului de la ţară cu copilul de la oraş la intrarea în şcolile secundare poate fi garantată destul de bine şi pe calea întocmirii corespunzătoare a programului examenelor de admitere şi a reglementării modului de predare a materiei din întîiele clase secundare" [Gusti, 1942, cf. Gusti, 1970: 260].

Aşadar, înainte de a purcede la cultivarea poporului, poporul trebuie cunoscut [Gusti, 1973: 194].

[...] *acţiunea educativă nu mai poate fi mărginită în difuzarea ştiinţei de carte. E nevoie de cultură integrală*: nu numai intelectuală, ci, totodată, şi sanitară, şi economică. [...] E vremea ca învăţământul să fie reorganizat din perspectiva acestei concepţii a culturii [Gusti, 1973: 105].

Complementul acestor raţionamente este *principiul localismului (regionalismului) educativ*, căruia ar trebui să i se subordoneze orice pedagogie a satului (naţiunii), indiferent dacă este vorba despre educaţia copiilor sau despre aceea a adulţilor [Stoian, 1943]: pentru a fi eficientă, acţiunea pedagogică ar trebui precedată de o cercetare sociologică complexă (monografică) a satului (naţiunii), iar apoi acomodată la condiţiile locale; cunoaşterea realităţii locale ar trebui să reprezinte punctul de plecare al oricărei pedagogii sociale[1].

Aşa cum se simte în chiar tonul dezamăgit cu care Gusti vorbeşte despre intenţiile sale reformatoare, argumentele în favoarea unei acţiuni politice bazate pe cunoaştere ştiinţifică sociologică nu i-au convins pe principalii agenţi politici ai epocii: raportul statului cu practicile familiilor rămîne în esenţă unul de putere exercitată unilateral. Un raport care, la nivelul practicilor cotidiene, devine chiar mai dur decît lasă să se vadă politicile şcolare. Publicistul C.C. Nicolau [1937] ne furnizează, din perspectiva părintelui, o descriere amplă a raporturilor unei familii de intelectuali foarte interesaţi de şcolarizarea copiilor (cărora le controlează temele pentru acasă, lecturile suplimentare şi „lecţiile de vacanţă", le angajează „preparator" pentru a le asigura promovarea clasei etc.) şi şcoală, semnalînd existenţa unei ordini şcolare duble: o ordine oficială, a legilor şi regulamentelor, a dispoziţiilor şi controalelor ministeriale, şi o ordine a practicilor cotidiene, a interacţiunilor directe elev (familie)-cadru didactic; cea dintîi, care proclamă importanţa colaborării între şcoală şi familie, nu este altceva, conform relatărilor părintelui, decît o formă de legitimare a celei din urmă – singura funcţională –, care impune un raport de forţă, astfel încît *„familia pe care învăţământul o pune în capul mesei, se vede exact în situaţia berzei, care, invitată la masă de vulpe, nu poate mînca din vasul care i se oferă"* [pp. 11-12][2].

---

1. Campaniile Şcolii sociologice de la Bucureşti – procedînd la stimularea activităţii căminelor culturale [Gusti, 1970] şi la organizarea şcolilor superioare ţărăneşti care au funcţionat între 1934 şi 1938 şi care urmăreau să completeze studiile primare ale tinerilor săteni cu noţiuni de agricultură şi de gospodărie şi cu o cultură generală similară absolvenţilor şcolilor medii [Bârsănescu şi Bârsănescu, 1978: 141] – au fost gîndite ca experimente în direcţia demonstrării tezei unităţii acţiune-cunoaştere, aşa cum o dovedeşte, între altele, insistenţa cu care Gusti evidenţia, în 1938 (*Starea de azi a satului românesc*), progresele satelor investigate şi „educate" de echipele de cercetători şi studenţi.
2. C.C. Nicolau citează opinia semnificativă a unui profesor de liceu care propunea ridicarea statutului părinţilor în raport cu şcoala la nivelul aceluia al sclavilor din Roma antică în raport cu stăpînii lor: *„Era la vechii romani* – scria profesorul – *o datină, după care, în*

3.10. Rezumat şi interpretări preliminare

De la sfîrşitul anilor 1920, cunoaşterea sociologică se detaşează tot mai mult de discursul ideologic; „neutralitatea axiologică" este formulată ca imperativ de către unii membri ai Şcolii de la Bucureşti, chiar dacă nu toţi autorii se împiedică de precauţiuni de ordin epistemologic în interpretările pe care le dau datelor empirice. Ca urmare, putem distinge cu mai multă claritate, în prima jumătate a secolului XX, două tipuri de discurs, ştiinţific şi ideologic, cu privire la rolul educativ al familiei.

Potrivit *discursului ideologic*, situat în continuarea cunoaşterii teoretico-eclectice din perioada modernă, familia trebuie să fie instrumentul şcolii/statului în vederea culturalizării/civilizării naţiunii. Din perspectiva unui funcţionalism normativ-politic, influenţa familiei ar trebui să fie coerentă cu idealul social reformator; dacă această coerenţă nu există, înseamnă că *familiile nu sînt capabile să exercite o funcţie educativă*, iar statul trebuie să preia asupră-şi cea mai mare parte a acestei funcţii, transferînd-o şcolii, şi să întreprindă acţiuni în direcţia educaţiei parentale, în special materne, întrucît mamei i se atribuie rolul educativ principal; se insistă, de aceea, asupra ştiinţei de carte în rîndurile femeilor şi asupra importanţei şcolilor de gospodărie casnică pentru instruirea viitoarelor mame şi gospodine. Teza transferului funcţiei educative a familiei, departe de a exprima o realitate identificabilă empiric, este, după cum se vede, rezultatul unei gîndiri normativ-prescriptive.

Pe de altă parte, luînd drept realitate generală ceea ce se dovedeşte a nu fi fost în epocă decît o normă juridică şi religioasă respectată în categorii particulare de populaţie (superior şcolarizate, birocratice, urbane), cunoaşterea ideologică operează cu un *model nuclear-individualist de familie şi de educaţie*: raporturile familiale, inclusiv cele educative, sînt înţelese ca raporturi individualizate mamă-copil, tată-copil, frate-frate, iar mecanismul considerat esenţial prin care se exercită influenţa parentală – exemplul personal/imitaţia – este de acelaşi tip (individualist).

Pentru reprezentanţii *discursului ştiinţific sociologic*, familia reprezintă prima unitate integratoare şi, în consecinţă, agentul primei educaţii. Ea rămîne apoi co-agent al socializării, alături de grupurile de similitudine, de şcoală ş.a.m.d. Dominate de un funcţionalism etnologic, modelele ştiinţifice insistă asupra coerenţei sistemului educativ cu sistemul cultural, formulînd concluzia că *familia continuă să exercite un rol educativ* esenţial pînă la adolescenţă.

---

timpul sărbătorilor Saturnalelor – care ar corespunde Crăciunului nostru –, sclavii aveau îngăduinţa să stea la aceeaşi masă cu stăpînii lor şi să le arate în faţă toate pedepsele şi nedreptăţile, pe care le-au avut ei de îndurat din partea acestora în tot cursul anului. Înlăturînd tot ce ar putea fi jignitor sau neplăcut în această comparaţie, eu aş cere ca şi părinţilor elevilor noştri să li se îngăduie, măcar în cîteva anumite zile, să ne destăinuiască, nouă profesorilor, sau numai directorului, însă fără urmări supărătoare pentru copiii lor, tot ceiace îi apasă pe suflet. Poate că astfel încordarea dintre unii părinţi şi profesori s-ar mai slăbi" [p. 23].

Sînt avute în vedere mai multe tipuri de familie: familia nucleară-individualistă de tip urban; familia rurală „simplă" constituită din părinţi şi copii, care dispune de „ogradă" proprie şi funcţionează ca unitate indisociabilă a unor elemente complementare (ca o „echipă"), autonomă în raport cu restul comunităţii, dar legată de aceasta printr-o mie şi una de articulaţii nevăzute; familia rurală „topită" într-o comunitate locală.

Deoarece *echipa familială* nu exclude raporturile individualizate, puţinii cercetători ai rolului educativ al familiei o plasează pe mamă pe locul agentului principal, considerînd rolul patern secundar şi limitat la educaţia băieţilor, îndeosebi a celor trecuţi de zece-doisprezece ani; fraţii au un rol educativ în măsura în care îşi suplinesc părinţii. Mecanismele principale prin care se realizează influenţa familiei sînt exemplul personal/imitaţia şi orientarea verbală a comportamentului (directă – prin sfaturi, îndemnuri, explicaţii, ironii şi glume – sau alegorică – apelîndu-se la proverbe, zicători, basme moralizatoare). Totuşi, unul dintre autori [Stahl, 1939] arată că, cel puţin acolo unde ordinea arhaică este conservată, mecanismul orientării comportamentului individual este *„contaminarea colectivă directă"* (exerciţiul practic al unui rol într-o acţiune colectivă „aici şi acum", care impune adaptarea non-reflexivă a reacţiilor personale la conduitele celorlalţi); este vorba despre o identificare practică temporară, *hic et nunc*, individul procedînd la identificări succesive ori de cîte ori se află într-o nouă unitate socială; Stahl ne lasă să presupunem că problema unităţii sinelui nu se pune, deoarece grupările integratoare cultivă variante ale unuia şi aceluiaşi raport practic-discursiv cu lumea. Indiferent dacă este vorba despre un raport individualist sau despre unul colectiv-participativ, influenţa familiei presupune, în opinia sociologilor, co-prezenţa de durată a părinţilor şi copiilor.

Educaţia familială este, în ambele tipuri de discurs, definită ca *transmitere intergenerațională/identificare* absolută a unui/cu un model social pe care părinţii îl reprezintă şi/sau îl mediază; acolo unde un astfel de proces nu poate fi observat, se conchide că familia nu educă. Posibilitatea educaţiei înţelese ca diferenţiere în raport cu modelul pare de neconceput: dacă există „ratări", ele se datorează mai ales ignoranţei adulţilor (asociată în discursul ideologic cu dezinteresul imoral faţă de copil). De asemenea, literatura ştiinţifică a vremii respinge ideea unei posibile rezistenţe a copilului în faţa modelării parentale.

Corelînd nivelul discursiv cu datele empirice care pun în evidenţă practicile obişnuite şi opinia (cunoaşterea) comună şi comparînd conţinutul acestui capitol cu acela al capitolului precedent, se poate remarca faptul că noul suport empiric întăreşte şi nuanţează unele ipoteze, permiţînd, totodată, formularea unor ipoteze noi.

1. Producţiile teoretice ale reprezentanţilor Şcolii sociologice de la Bucureşti cu privire la *dublul caracter al ordinii sociale a satelor româneşti* – arhaic şi modern, practic-relaţional şi normativ – susţin ipotezele pe care le-am formulat în capitolul anterior în care arătam că, dincolo de un aspect normativ de suprafaţă – identificabil mai ales în categoriile înstărite şi în cele birocratice şcolarizate –, ordinea socială a satelor şi tîrgurilor este, în esenţă, una de tip practic, rutinier, contextual.

2. Este neîndoielnic că grupul familial *normal* (ca frecvență statistică și ca percepție la nivelul simțului comun) în care are loc construcția identității copilului este de tip *conjugal-parental* și că, indiferent de mediul social (rural sau urban), el este bine delimitat de restul colectivității; dreptul și datoria educației copiilor revin părinților și fraților mai mari. Numai că organizarea internă a acestui grup și raporturile sale cu exteriorul sînt variate, mergînd de la o organizare de tip individualist la una de tip arhaic „devălmaș" și de la relativa izolare la un nivel înalt de integrare comunitară, realizată, de regulă, potrivit unui principiu al rețelelor concentrice (familie lărgită, rețea de rudenie, rețea de vecinătate, comunitate sătească). Variația pare să urmeze în principal axa urban-rural, dar și criterii regionale, de clasă (categorie) socială etc. Astfel, categoria „familie conjugal-parentală" (în literatura clasică: familie conjugală, restrînsă, nucleară, simplă, normală ori pur și simplu „familie"), utilizată adesea în literatura noastră științifică și în analizele organelor de decizie politică și administrativă ca o categorie omogenă, se dovedește a fi, dimpotrivă, foarte eterogenă.

Pe de altă parte, societatea românească interbelică este familiarizată și cu *alte tipuri de familie*, chiar dacă ponderea lor în total este mai mică: familii lărgite (de tip *souche*, comunioane ș. a.); familii monoparentale, în special feminine, rezultate din deces, raporturi sexuale juvenile și, mai rar, divorț; coabitări juvenile premaritale (*ortăcii*) și concubinaje (literatura științifică și statisticile nu fac distincție între aceste două forme de conviețuire, cu toate că simțul comun le tratează separat).

În orice caz, sociologia epocii sugerează că, cel puțin în mediul rural „tradițional" al satelor de foști țărani liberi în care se resimt mai puțin influențele modului de producție industrial, familia care trebuie avută în vedere atunci cînd analizăm raporturile ei cu procesele de identificare a copiilor este o *familie-echipă*, care, conservînd elemente arhaice, funcționează ca totalitate indisociabilă, ai cărei membri se pot manifesta ca individualități, dar numai în condițiile în care își corelează în orice situație comportamentele cu ale celorlalți. În plus, cercetătorii ne avertizează că nucleul central în jurul căruia se organizează viața cotidiană în aceste sate este *gospodăria*, a cărei funcționare are ca principiu legătura intimă între muncă, proprietate, familie. Lumea familială este o lume a muncii, a datoriei; pentru joc și distracție, copiii, tinerii și adulții trebuie să iasă din cadrul strict familial în spațiul comunitar.

3. Ca și în etapa anterioară, pentru adulții căsătoriți, *copilul* este asociat sentimentului de normalitate a situației și reprezintă rațiunea căsătoriei, a muncii și a vieții lor; în cazul în care nu are propriul copil, intrarea în normalitate impune ca familia să ia unul „de suflet". În afara legăturii afective profunde – care are ca suport principal consangvinitatea și care, probabil și datorită faptului că singură consangvinitatea maternă este verificabilă, definește maternitatea, fără a fi exclusă, însă, din relația paternă –, copilului i se atribuie numeroase semnificații instrumentale (ajutor în gospodărie, asistență materială la bătrînețe și asistență spirituală după moarte) și simbolice (statut, prestigiu, perpetuarea numelui). Nașterea unui băiat este preferată de bărbați pentru că aduce mai mult prestigiu în comunitatea locală, în timp ce unele

femei preferă să aibă fete, pentru că „lucrează şi afară şi în casă" ; altfel spus, copilul de sex masculin este asociat mai mult prestigiului şi statutului social, în timp ce acela de sex feminin este asociat mai mult semnificaţiilor instrumentale practice.

4. Nu există dezinteres faţă de copil decît în cazuri excepţionale. În toate categoriile sociale, poate fi identificat *sentimentul copilăriei*, constînd în asocierea tuturor vîrstelor preadulte cu fragilitatea, cu neputinţa, cu neştiinţa şi, implicit, cu nevoia de protecţie, de asistenţă, de „învăţătură" ; particularităţile micii copilării derivă din maxima dependenţă a copilului de adult şi din maxima sa vulnerabilitate, care impun maximă protecţie şi asistenţă (rata înaltă a mortalităţii infantile a jucat, probabil, un rol important în această privinţă). De aici, definirea copilului „bun" ca ascultător şi a părintelui „bun" ca protector, tolerant, gata să ofere asistenţă şi „învăţătură". Există, de asemenea, „sentimentul" diferitelor categorii de vîrstă pre-adulte : copilul mic relativ asexuat (pînă la trei-cinci ani, în categoriile populare, şi pînă la şapte ani, în cele superioare) ; băiatul şi fata capabili să-şi asume primele roluri domestice (şcolarul, în categoriile superioare) ; flăcăul-fata mare („de horă" ; „de însurat/măritat"). Raportînd categoriile populare la cele superioare, înregistrăm o contracţie, respectiv o extensie relative pentru fiecare categorie de vîrstă.

Atunci cînd copiii „înţeleg", cu alte cuvinte, atunci cînd stăpînesc limbajul şi se apropie de raţionalitatea adultă, începe „învăţătura". Tot acum, copiii de ţărani încep a fi integraţi în acţiunile colective de muncă ale echipei familiale ; participarea lor la munca în echipă este precoce, dar sarcinile sînt formulate progresiv şi sînt diferenţiate în funcţie de vîrstă şi sex. Asistenţa în satisfacerea nevoilor alimentare este oferită, mai ales băieţilor, pînă tîrziu ; la fel şi în ceea ce priveşte curăţenia hainelor şi igiena personală.

Este foarte posibil ca Ariès să aibă dreptate în ceea ce priveşte apariţia unui prim sentiment al copilăriei în forma *mignotage* în categoriile favorizate ale Europei Occidentale, a cărei „lume-viaţă" pare a fi în esenţă una a distracţiei şi a plăcerii, dar şi a normelor şi unde drăgălăşenia şi inocenţa copilului mic intră cu uşurinţă în „sistemul de pertinenţă" al adultului. În ceea ce priveşte categoriile producătoare (agricultori, muncitori), se pare că discuţia ar trebui deplasată în domeniul unei „lumi-viaţă" a muncii, iar atunci lucrurile se schimbă, primul sentiment al copilăriei vizînd raportul copilului cu această lume. Nu trebuie să ne mire, aşadar, dacă, înainte de a fi observat particularităţile expresive ale copilului, părintele care munceşte din greu le observă pe acelea instrumentale şi nici dacă, cu cît lumea în care trăieşte este mai dură, cu atît dorinţa de protecţie şi de asistenţă (paternalismul) este mai mare. Ipoteza că variaţiile în funcţie de clasă socială vizează mai degrabă *natura* sentimentului copilăriei şi a aceluia al familiei decît cronologia lor – pe care am formulat-o în capitolul precedent – dobîndeşte un sprijin suplimentar în analizele care utilizează distincţiile fenomenologice între diferitele „provincii" ale „lumii-viaţă" (lumea muncii, lumea experienţei religioase, lumea experienţei artistice etc.).

Acelaşi raport cu munca ne conduce către o altă ipoteză formulată în capitolele anterioare, aceea a existenţei unui *sentiment diferenţiat al feminităţii/masculinităţii*

imature. Percepţia particularităţilor copiilor de sexe diferite se accentuează pe măsură ce, înaintînd în vîrstă, fetele şi băieţii intră în sisteme relaţionale diferite şi desfăşoară activităţi diferite. Ipoteza că sentimentul copilăriei masculine are ca obiect o durată (vîrstă) mai mare decît acela al copilăriei feminine este susţinută de raportul copilului cu activităţile autonome (cu munca, în categoriile populare), respectiv cu protecţia şi asistenţa oferite de alţii: fetele au o participare mai precoce şi mai extinsă în echipa de muncă decît băieţii, asigurînd chiar asistenţa acestora în satisfacerea unor nevoi; şcolarizarea preferenţială a băieţilor stimulează sentimentul copilăriei masculine, prelungind perioada lor de dependenţă de îngrijirea şi învăţătura oferite de adulţi sau de surori. Nimeni nu afirmă aceasta explicit, dar lucrurile se petrec ca şi cum simţul comun i-ar considera pe băieţi ca mai vulnerabili, mai puţin capabili să-şi poarte singuri de grijă şi mai greoi în înţelegerea/asimilarea ordinii sociale adulte, avînd nevoie de asistenţă (îngrijire) şi învăţătură mai multă vreme decît fetele.

5. Sprijinindu-se pe credinţa că legătura de sînge este suportul principal al afecţiunii, simţul comun opune *părinţii „vitregi"*, incapabili de sentimente profunde, părinţilor naturali („buni"). Mamele „vitrege" au o imagine negativă mai accentuată decît taţii „vitregi", iar explicaţia poate fi legată de următoarele considerente: legătura afecţiune-consangvinitate este considerată definitorie pentru rolul matern, mai puţin pentru cel patern; mamele sînt acelea care acordă îngrijiri copilului, or, pe de o parte, sentimentul copilăriei cere ca ele să manifeste multă disponibilitate şi solicitudine, iar pe de altă parte, dificultăţile vieţii cotidiene le limitează posibilităţile în această direcţie; petrecînd un timp mai îndelungat alături de copii, mamele sînt, de regulă, acelea care utilizează mai frecvent sancţiunile (inclusiv bătaia), iar trăirea sancţiunilor administrate de mamele „vitrege" este mai dramatică, deoarece dreptul de a-l bate pe copil este legitimat, aşa cum am văzut în capitolul precedent, de legătura de sînge, singura care garantează afecţiunea şi protecţia; reţelele de sociabilitate, inclusiv grupurile de similitudine, cultivă teama de părinţii „vitregi", victimizînd copiii aflaţi în această situaţie. Uneori, copiii „vitregi" înşişi contrazic această reprezentare negativă.

6. În ceea ce priveşte rolurile şi autoritatea, sursele documentare şi empirice la îndemînă pentru această perioadă sînt mai puţin generoase în comparaţie cu acelea ale etapei moderne. Totuşi, ele susţin în continuare, cel puţin pentru familiile rurale din satele libere, *ipoteza exerciţiului colectiv practic al rolurilor şi autorităţii*, conform unei logici a echipei familiale coordonate de un tată-administrator (al gospodăriei), dar nu deţinător al puterii absolute.

În cazul rolurilor educative, sătenii operează o distincţie netă, neinterpretată de cercetători, între *îngrijire* şi *învăţătură*. Îngrijirile impun raporturi individualizate între mamă (sau un substitut al ei) şi copil; în acest domeniu, se poate vorbi despre un rol matern principal şi unul patern secundar. „Învăţătura" – prin care ţăranii înţeleg orientarea *verbal-practică* a copilului în raporturile cu Celălalt (colectivitate sau individ), într-o lume a muncii şi a interacţiunilor „faţă în faţă" – începe atunci cînd copilul poate susţine un proces de comunicare verbală. În domeniul „învăţăturii"

pe care o primeşte copilul, nu putem identifica în rîndurile populaţiei rurale conştiinţa unor roluri matern şi patern ierarhizate sau ierarhizabile. Este deosebit de interesantă pentru analiza de faţă ipoteza lui Stahl [1959] cu privire la existenţa unei familii arhaice conjugal-parentale prinse în articulaţiile unui sistem economic şi juridic „devălmaş" pe „spiţe" sau „cete de neam", ale cărei „supravieţuiri" vin pînă la începutul secolului XX. Întrucît acestui tip de organizare socială i se asociază un tip specific de cultură, bazat pe „tradiţii difuze", şi un tip specific de socializare, prin „contaminări colective directe" şi „uitări" succesive [Stahl, 1939], rezultă că în aceste familii *unitatea socială în întregul ei* este agentul colectiv al construirii sinelui (identităţii). Abilităţile specifice fiecărei vîrste şi fiecărui sex sînt transmise îndeosebi în această manieră colectivă şi practică, care nu exclude, totuşi, raporturile interindividuale mamă-fiică, respectiv tată-fiu. Avem de-a face cu *un model educativ situat între acela individualist* care afirmă o separare clară a rolurilor matern, patern şi fratern (elaborat de sociologii şi pedagogii aflaţi sub o prea mare influenţă a sistemelor normative) *şi acela al etnologiei „clasice"* care, aflată în căutarea aceluiaşi tip de raporturi individualiste – pe care nu le poate pune în evidenţă –, postulează pentru societăţile primitive o pedagogie comunitară difuză, în care familiei nu îi revine nici un rol specific [a se vedea Stănciulescu, 1997]. Aşadar, în satele libere, familia „arhaică", „primitivă" reprezintă grupul privilegiat în raport cu educaţia copiilor, distinct de restul colectivităţii; atîta doar că influenţa sa nu se exercită numai de la un individ (mamă, tată, frate) la un alt individ (copil), ci şi (mai ales) într-o modalitate colectivă, de echipă; dacă putem vorbi despre o pedagogie difuză, aceasta este una de tip familial. Monografiile pun în evidenţă faptul că familia rurală a primelor decenii ale epocii contemporane conservă, în unele regiuni chiar în proporţii mari, acest model arhaic.

În ceea ce priveşte exerciţiul autorităţii, modelul familiei patriarhale propriu-zise (lărgite pe axele maritală şi generaţională şi aflate sub autoritatea celui mai în vîrstă dintre bărbaţi) este identificat de cercetători numai în „comunioanele" bănăţene. În celelalte cazuri, puterea tatălui nu iese în evidenţă decît în familile înstărite, acolo unde este mai mare forţa sistemului juridic modern (Codului civil din 1864) care face din bărbatul-cap de familie unicul proprietar al averii. Puterea este legitimată de vîrstă numai la nivelul structurilor formale, nu şi la acela al practicilor, ceea ce înseamnă că o teorie a puterii ar trebui să distingă între legitimitatea formală şi legitimitatea practică a autorităţii.

Situaţia descrisă mai sus sprijină ipoteza, pe care am formulat-o în capitolul precedent, potrivit căreia *regula* specializării femeii în roluri de educator, dacă nu unic, măcar principal, al copiilor şi aceea a autorităţii tatălui nu sînt constitutive „modelului cultural tradiţional"; cel puţin pentru unele categorii de populaţie, aceste reguli reprezintă construcţii treptate ale sistemelor normative (religios şi juridic), pentru care literatura ştiinţifică a servit drept legitimare şi întărire. Dacă tezele vizînd existenţa unor norme culturale de distribuţie individualizată a rolurilor şi autorităţii s-au impus în literatura ştiinţifică, aceasta se poate explica prin faptul că, aşa cum am văzut, cel

puţin în domeniul vieţii de familie, cunoaşterea ştiinţifică a debutat şi s-a dezvoltat ca discurs legitimator şi militant, asociat ideologiilor revoluţionare şi politicilor statale de impunere culturală, confundîndu-se iniţial cu o cunoaştere de tip normativ-prescriptiv.

7. *Conţinuturile* pe care o familie – „supravieţuire" a celei arhaice le transmite sînt de tip practic şi relaţional-contextual, vizînd în principal lumea reprezentată de triada muncă-familie-proprietate (respect al proprietăţii familiale, cultul muncii, respect al tatălui – „şef de echipă" – şi al aceluia care are capacitate de muncă mai mare, spirit de echipă, abilităţi gospodăreşti specifice sexului şi vîrstei) şi raporturile cu consociaţii (politeţe, solidaritate, abilităţi legate de joc şi distracţie, abilităţi de atracţie sexuală). Aşa cum am notat în capitolul precedent, în interiorul unei ordini practic-relaţionale, conţinuturile educaţiei nu pot fi decît în mică măsură de tip discursiv-normativ; aspectul practic-relaţional primează, iar copiii sînt orientaţi, stimulaţi, controlaţi să-şi acomodeze conduita la oameni şi situaţii.

8. Sursele documentare şi suportul empiric disponibile pentru deceniile 1920 şi 1930 nu permit prea multe consideraţii cu privire la *mecanismele* prin care familia se „infiltrează" în identitatea socială a copilului. Autorii insistă asupra modalităţilor de identificare bazate pe exemplul personal cotidian al părinţilor şi fraţilor, pe antrenarea consecventă în activităţi practice (muncă) şi participarea la activităţile colective („contaminarea colectivă directă") însoţite de orientarea verbală a comportamentului („învăţătură"), toate implicînd co-prezenţa de durată a membrilor familiei şi auto-identificări progresive pe o linie de continuitate.

Sîntem acum în măsură să aducem o nouă precizare: *transmiterea practică nu exclude dimensiunea discursivă*. Aşa cum am văzut, sătenii îşi „învaţă" copiii (le orientează verbal, direct sau indirect, comportamentul) pe parcursul acţiunii practice sau înainte ca aceasta să înceapă; limbajul este însoţitorul indispensabil al practicilor. Opoziţia între practic şi discursiv, frecventă în literatura sociologică, se datorează unei reducţii a domeniului discursiv la unul dintre segmentele sale, discursivul normativ, de tip juridic: dacă părinţii nu formulează norme explicite de conduită, se presupune că le este străină pedagogia discursivă. Analizele pe care le-am efectuat în paragrafele anterioare pun în evidenţă existenţa unei *pedagogii familiale descriptiv-practice*, şi nu doar a uneia pur practice.

9. Raportul familiilor cu *şcoala* este variat: categoriile superior şcolarizate merg pînă la fetişizarea ştiinţei de carte şi a diplomei, în timp ce categoriile defavorizate au atitudini şi conduite ambivalente. Sătenii admit că şcoala înzestrează cu un capital („cartea"), rentabil mai ales în afara gospodăriei, dar învăţămîntul obligatoriu apare pentru ei din capul locului ca un *concurent al muncii domestice*. Antrenarea precoce şi progresivă a copiilor în activităţile domestice este, în rural, cvasi-generală, răspunzînd în principal unor nevoi materiale ale gospodăriei, logicii echipei familiale (care este, aşa cum am văzut, în principal o echipă de muncă) şi strategiilor identitare (integrarea progresivă în echipa de muncă echivalează cu o cooptare/consacrare socială a „noului venit"; identitatea socială nu se obţine numai prin naşterea într-o

familie sau în alta, ci mai ales prin munca într-o echipă familială oarecare). Părintele, pe care legea îl obligă să-şi trimită copilul la şcoală cel puţin patru ani cît durează cursul primar, se află în situaţia de a opta între integrarea acestuia în echipa familială de muncă şi frecventarea şcolii, pentru că, mai ales în timpul campaniilor agricole, aceste două activităţi se exclud reciproc.

10. Construirea *identităţii sexuale* reprezintă una dintre dimensiunile prioritare ale strategiilor parentale. Alături de apartenenţa la un „neam" şi de diferenţele de clasă, „masculin" şi „feminin" par a fi pentru simţul comun cele mai importante categorii de identificare. Munca în echipa familială, jocurile cetelor de copii, distracţiile tinerilor şi şcoala cultivă identificarea/diferenţierea sexuală. Feminitatea este definită, în esenţă, prin: antrenarea mai precoce şi mai extinsă în muncă în activităţi de execuţie; autonomie mai precoce în activităţi domestice rutiniere; sentimentul precoce al responsabilităţii familiale; sedentarism (spaţiu familial); distanţă faţă de cîştigul şi administrarea banilor; priceperea de a genera atracţie sexuală; aşteptare şi răspuns pozitiv în raport cu iniţiativele masculine de distracţie; politeţe în raport cu mai vîrstnicii şi cu persoanele aparţinînd sexului opus. Comparativ, masculinitatea înseamnă în opinia comună: asumarea mai tîrzie a muncii autonome şi a responsabilităţilor familiale; caracter mai specializat al activităţilor gospodăreşti tipice; mobilitate (spaţiu public); apropiere faţă de lumea banilor; mai puţine constrîngeri morale; solidaritate sexuală; iniţiativă în raport cu lumea distracţiilor.

Am văzut în capitolele precedente că, deşi insistă de multă vreme asupra specificităţii celor două sexe, simţul comun nu pare să fi operat o ierarhie a lor pe axa putere – subordonare decît în viaţa publică. Deschiderea gospodăriei către exterior face ca normele vieţii publice să-i penetreze progresiv limitele materiale şi simbolice, astfel încît categoria „femeie" ajunge, în prima jumătate a secolului XX, sinonimă cu supunerea, cu munca multă şi fără recunoaştere socială, cu ignoranţa. Situaţia femeilor pare să se fi deteriorat progresiv comparativ cu aceea a bărbaţilor, întrucît legislaţia sfîrşitului secolului al XIX-lea şi a primei jumătăţi a secolului XX le exclude de la proprietate, de la administrarea averii şi de la vot, sistemul profesional le dezavantajează din punctul de vedere al încadrării şi al salarizării, iar organizarea domestică rurală le ţine la distanţă de cîştigul şi administrarea banilor a căror valoare creşte în economia satelor, datorită pătrunderii sistemului capitalist de producţie, impozitelor de stat şi creditelor bancare. Ne aflăm într-o situaţie aparent paradoxală: cu cît discursul ideologic proslăveşte mai mult femeia – *„mamă şi învăţătoare a neamului omenesc"* etc. –, cu atît situaţia practică a acesteia se înrăutăţeşte; funcţia ideologică a elogiilor aduse feminităţii este incontestabilă în această etapă.

11. Un proces similar de resemnificare poate fi observat şi în cazul categoriilor rurale. Am văzut că, pentru „inteligenţia" de la sfîrşitul secolului trecut, *„de la ţară"* era un atribut sinonim cu lipsurile de tot felul, cu munca abrutizantă, cu ignoranţa. Discursul ideologic şi chiar cel ştiinţific ale deceniilor 1920-1940 procedează la o pozitivare axiologică a acestei categorii de identificare. Într-un context general de

reinterpretare a valorilor naţionale tradiţionale – *„Eu cred că vecinicia s-a născut la sat"*, scria Lucian Blaga; literatura înregistrează, de altfel, două curente, poporanismul şi sămănătorismul, care glorifică satul tradiţional ca sursă de valori autentice, universale –, mediul rural este considerat cel mai favorabil unei bune „creşteri", în spiritul muncii şi al moralităţii; dacă în satele în care au pătruns sistemul industrial şi, o dată cu el, valorile urbane sînt observate abateri de la comportamentul prescris de norme, autorii se grăbesc să coreleze cele două fenomene. La nivel ideologic, „satul tradiţional" echivalează cu moralitatea şi cu o atitudine pozitivă faţă de muncă, în timp ce oraşul a devenit sinonim cu lipsa de moralitate, cu refuzul muncii şi cu dorinţa de cîştig necinstit. Un sociolog clujean, H.H. Stahl, denunţă însă ipocrizia discursivă, arătînd că în spatele vorbelor frumoase şi al nostalgiei după un trecut idealizat se ascunde un dispreţ „superior" (intelectual) faţă de ţăranul real şi lumea rurală reală.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY

CAPITOLUL 4

EVOLUŢII ALE DISCURSURILOR CU PRIVIRE LA ROLUL EDUCATIV AL FAMILIEI ÎN ROMÂNIA SOCIALISTĂ (~1945 - ~1989)

Care este raportul familiilor cu educaţia copiilor în condiţiile societăţii postbelice, o societate al cărei proiect urmăreşte sistematic schimbarea macro-structurală şi ideologică profundă şi rapidă şi mobilitatea socială (de fapt, cel puţin într-o primă etapă, întoarcerea pe dos a ierarhiilor sociale în toate cîmpurile sociale)? În ce măsură şi prin ce mecanisme mai contribuie familiile la construirea identităţii sociale a copiilor? Care este evoluţia normelor în acest domeniu şi în ce măsură influenţează ele simţul comun şi practicile familiale?

Continuînd strategia de cercetare utilizată în capitolele precedente, vom utiliza ca surse documentare textele normative (politice şi juridice) şi descrierile existente în literatura ştiinţifică, cărora le vom adăuga, de această dată, şi rezultatele unei anchete calitative de explorare.

4.1. Discursul politico-ideologic şi discursul juridic: educaţia comunistă a copiilor – responsabilitate a părinţilor în faţa statului/partidului unic

În cîmpul vieţii politice, monarhia este înlocuită, în decembrie 1947, cu forma republicană, pe care Constituţiile votate de Marea Adunare Naţională (noul organ legislativ) în aprilie 1948, în septembrie 1952 şi în august 1965 o consfinţesc; ultimele două transformă în normă juridică fundamentală principiul rolului conducător al clasei muncitoare (care face din celelalte categorii de *„oameni ai muncii" „aliaţii"* săi) şi al partidului comunist care pretinde a-i (le) reprezenta interesele, iar pe baza acestei ideologii *„democratice"* puterea este concentrată la nivelul structurilor partidului unic, care se confundă treptat cu instituţiile puterii de stat şi care penetrează/controlează administraţiile unităţilor economice, culturale etc., ca şi diferitele forme ale societăţii civile. Astfel, organizaţiile de tineret şi de copii dobîndesc caracter politic; împreună cu sindicatele şi cu asociaţiile *„de masă şi obşteşti"* – ştiinţifice, artistice, sportive etc. –, ele funcţionează, din 1969, *„sub conducerea partidului"* într-un cadru formal unitar – Frontul Unităţii Socialiste, devenit în 1980 Frontul Democraţiei şi Unităţii Socialiste.

Potrivit cercetărilor de istorie juridică rezumate de Ion P. Filipescu [1993 : 7-8], Constituţia din 13 aprilie 1948 declanşează procesul de desprindere a dreptului familiei din dreptul civil ; ea stabileşte principiul egalităţii sexelor în faţa legii, principiul protecţiei statale a căsătoriei şi familiei, principiul ocrotirii mamei şi copilului, obligaţii egale ale părinţilor faţă de copiii născuţi din căsătorie şi faţă de aceia născuţi în afara ei, abrogînd toate prevederile vechiului Cod civil (1864) care contraveneau principiilor amintite. Constituţia din 1952 face un pas înainte, dînd posibilitatea constituirii dreptului familiei ca ramură de sine stătătoare ; în conformitate cu prevederile ei, în 1954 intră în vigoare Codul familiei, care va suporta în timp mai multe modificări [a se vedea Codul familiei, 1993 ; Baias şi Avram, 1996 ; Filipescu, 1993].

Care sînt notele de conţinut ale conceptului „familie" cu care operează sistemul normativ al României socialiste ?

Discursul normativ (politic, juridic şi religios) ia în considerare următoarele elemente : rudenia, căsătoria, filiaţia (naturală sau prin adopţie) şi germanitatea. În sensul cel mai larg, familia desemnează un ansamblu de persoane înrudite, între care există, conform ideologiei socialiste, Codului familiei şi moralei creştine, o serie de drepturi şi îndatoriri reciproce. Riguros vorbind, însă, prin „familie" se înţelege grupul constituit prin căsătorie din două persoane de sex opus, precum şi din copiii rezultaţi din uniunea acestora. Din perspectivă normativă, familia conjugal-parentală reprezintă modelul de viaţă şi unitatea de creştere a copiilor *normale* ; apelul la rude este justificat doar pentru suplinirea părinţilor în împrejurări excepţionale.

Codul familiei înlocuieşte vechiul principiu al „puterii părinteşti" (de fapt al puterii paterne) asupra copiilor cu acela al *ocrotirii părinteşti* exercitate de ambii părinţi. El stabileşte o serie de drepturi şi de îndatoriri ale părinţilor cu privire la persoana şi la bunurile copilului, între care *îndatorirea părinţilor de a îngriji copilul* (art. 101). În interpretarea pe care i-o dă juristul Ion P. Filipescu [1993 : 497-498], aceasta înseamnă : dreptul şi îndatorirea de a îngriji de sănătatea şi dezvoltarea fizică a copilului ; dreptul şi îndatorirea de a-şi educa personal copiii sau/şi de a alege persoanele şi instituţiile care să-i suplinească în această acţiune ; dreptul şi obligaţia de a asigura şcolarizarea şi pregătirea profesională a copilului ; dreptul şi obligaţia de a asigura paza şi supravegherea acestuia. Alţi interpreţi ai sistemului juridic observă că drepturile parentale sînt acordate de lege numai în vederea îndeplinirii cît mai eficiente a obligaţiilor faţă de copil [Albu, 1965 ; Barasch, Nestor, Zilberstein, 1960].

Statul poate controla modul în care părinţii se achită de obligaţii, prin intermediul unei instituţii speciale, *autoritatea tutelară*, şi poate aplica sancţiuni pentru neîndeplinirea îndatoririlor cu privire la persoana şi la bunurile copilului. Este vorba, totuşi, despre ceva mai mult decît un simplu „*droit de regard*" al statului în treburile familiei, pe care îl recunosc juriştii vremii [Cădere, 1970]. Orientarea evoluţiei copilului trebuie făcută „*în conformitate cu ţelurile statului socialist, spre a-l face* [pe copil] *folositor colectivităţii*" [Codul familiei, art. 101]. „*Raţiunea şi justificarea sancţiunilor şi a măsurilor de ocrotire a copilului minor pe care Codul familiei le prevede*" rezultă din „*necesitatea punerii de acord a educaţiei din familie cu sistemul social unic de educaţie*" [Albu, 1965 : 95] :

În ceea ce priveşte funcţia educativă a familiei, textele de lege subliniază valoarea şi importanţa sa socială deosebită, ea încadrîndu-se, în mod organic, în ansamblul proceselor educative din întreaga noastră societate, prin *coordonarea acţiunilor tuturor factorilor educativi, de către partid şi stat, în acelaşi scop unic al formării omului de tip nou, constructor conştient al societăţii socialiste multilateral dezvoltate* (s.n., E.S.) [Banciu, Rădulescu şi Voicu, 1987: 42-43].

Noţiunea de *interes al copilului* pe care actul normativ în discuţie o introduce – interes care legitimează drepturile parentale – are sens numai corelată cu aceea de *interes al colectivităţii*, iar aceasta din urmă se confundă cu noţiunea de interes al statului *socialist*. Sistemul juridic face, astfel, din familie unul dintre aparatele de impunere ideologică ale statului, cum ar spune L. Althusser [1970].

De altfel, există o coerenţă totală între textele juridice şi „*documentele de partid*", acestea din urmă fiind lipsite de orice echivoc:

> Familia trebuie să fie cea dintîi şcoală în care copiii să înveţe, o dată cu regulile de comportare în viaţă şi societate, preţuirea muncii, devotamentul faţă de patrie şi popor, faţă de partid şi cauza socialismului [*Codul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste*, 1974: 23].

Discursul politico-ideologic utilizează argumente naţionalist-patriotice şi „naturaliste" pentru a susţine teza *datoriei şi responsabilităţii parentale*:

> Cea mai înaltă îndatorire patriotică, cetăţenească a fiecărei familii este de a avea şi a creşte copii [Ceauşescu, 1984, cf. Ceauşescu, 1988: 25].

> Fiecare familie are răspunderea şi datoria, faţă de viitorul patriei noastre, să crească cel puţin 3-4 copii. Naşterea şi creşterea copiilor constituie una din îndatoririle supreme ale fiecărei familii, şi în primul rînd a femeilor, o necesitate obiectivă a respectării legilor naturii înseşi [Ceauşescu, 1986, cf. Ceauşescu, 1988: 25].

După cum rezultă deja din ultimul text citat, cu toate că este proclamată egalitatea sexelor, respectiv a părinţilor, discursul politic face din mamă principalul agent responsabil de creşterea copiilor. Schema textelor este aceeaşi: se face apel la practici cotidiene tradiţionale (în diviziunea muncii familiale, femeia este aceea care se ocupă cel mai frecvent de copii), la proslăvirea în manieră „luministă" a „*nobilei misiuni*" de mamă şi educatoare, a cărei îndeplinire aduce profituri simbolice („*cinstire*" din partea colectivităţii), şi la ideologia voluntaristă a mamei atotputernice, pentru a se legitima, printr-un raţionament sofistic a cărui „cheie" se află într-o voită supradimensionare şi într-o ipocrită supravalorizare a investirii materne tradiţionale, *datoria şi responsabilitatea* femeii-mame. Iată un fragment care conţine acest tip de raţionament într-o formă foarte transparentă şi care are, în plus, meritul de a preciza concepţia oficială cu privire la *conţinutul comunist* al educaţiei familiale:

> În calitate de mame şi educatoare, femeilor le revine un rol esenţial în formarea şi educarea tinerelor vlăstare ale patriei. Întotdeauna, chiar în vremurile de restrişte, femeia a îndeplinit nobila misiune de a transmite noilor generaţii înaltele virtuţi ale

poporului nostru, tradițiile sale înaintate, dragostea înflăcărată pentru patrie, sentimentul demnității, al dreptății și adevărului. Poporul român a acordat și acordă o profundă cinstire femeii-mame [...]. Una dintre cele mai importante îndatoriri ale femeii mame și educatoare este aceea de a se consacra cu devotament creșterii noilor generații în spiritul patriotismului fierbinte, al respectului și prețuirii trecutului glorios al poporului, al dorinței de a-și consacra întreaga viață înfloririi patriei socialiste, idealurilor comunismului. Femeile sînt chemate să modeleze cu grijă și răbdare personalitatea copiilor, să plămădească în conștiința lor înaltele principii etice ale societății noastre, să le dezvolte pasiunea pentru muncă și învățătură, trăsăturile omului nou, un caracter integru, o concepție înaintată despre lume și viață [Ceaușescu, 1966, cf. Ceaușescu, 1988: 33].

În timp ce rolul educativ matern este adus insistent în prim plan, rolul patern este cel mult subînțeles în noțiunea de familie. Discursul ideologic postbelic se situează, astfel, în continuarea aceluia care l-a precedat, transformînd practicile curente în *normă morală universală,* de tipul imperativelor categorice kantiene.

Codul familiei îi așază și el pe părinții de sexe diferite pe poziții asimetrice în raport cu copilul, atunci cînd prevede că *„statul apără interesele mamei și copilului"* [art. 1], iar celelalte acte normative procedează în același fel. Astfel, dreptul la concedii plătite sau la programe de lucru reduse în vederea îngrijirii copiilor mici sau a celor bolnavi este acordat exclusiv mamelor și toate măsurile de asistență prevăzute (de la concediile de maternitate la asistența medicală gratuită, învățămîntul gratuit, compensarea prețurilor și tarifelor produselor și serviciilor pentru copii, alocațiile de stat pentru copii, creditele preferențiale și ajutoarele materiale acordate familiilor tinere și acelora cu mai mulți copii, închirierea prioritară a locuințelor aflate în proprietatea statului, dezvoltarea rețelei de creșe, cămine și grădinițe etc.) sînt declarate în interesul „mamei și copilului". Impunînd conceptul *„mama și copilul"*, legislația atribuie mamei un rol cuprinzător care acoperă toate dimensiunile practice și decizionale ale creșterii copilului (îngrijiri fizice, educație, supraveghere, școlarizare și pregătire profesională), rezervînd implicit tatălui numai atribuții financiare și decizionale; principiul egalității vizează numai dreptul și datoria de a întreține copilul și de a hotărî destinul său, nu și pe acelea cu privire la serviciile cotidiene necesare creșterii și educației sale. În consecință, Codul familiei și legislația familiei procedează și ele la modificarea statutului ontologic al practicilor curente privind diviziunea muncii familiale, radicalizîndu-le și transformîndu-le în *normă* juridică.

Noțiunile juridice de *interes al copilului* și de *protecție a copilului* sînt interpretate într-un sens care face ca raporturile părinți-copii să fie, de asemenea, asimetrice; aceste noțiuni exclud controlul legal asupra copilului, pentru că *„nu se pune problema să controlezi pe acela tocmai pe care înțelegi să-l protejezi"* [Barasch, Nestor și Zilberstein, 1960: 300]. Minorul are *capacitate de exercițiu* limitată; pînă la 14 ani, părintele (sau tutorele), iar nu minorul însuși, intră în legătură directă cu sistemul juridic și răspunde în fața legii pentru actele acestuia; în plină „Epocă de aur", situația a putut fi descrisă în termeni foarte probabil voit ironici, care ne arată că ne aflăm într-o autentică lume a nonsensurilor:

Minorul are exercițiul dreptului la învățătură, dar și *obligația* corelativă legală de a urma școala generală, pentru a cărei neexercitare sînt prevăzute de lege unele *sancțiuni pentru părinți*, (s.n., E.S.) [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987: 104-105].

O lume în care există, totuși, un sens, întrucît familia poate reprezenta, pentru orice regim politic, cel mai ieftin și mai eficace instrument al controlului social; culpabilizarea adulților pentru actele minorilor îi poate determina pe cei dintîi să fie „polițiști" mai vigilenți, iar controlînd actele copiilor, părinții pot fi obligați să și le cenzureze serios mai întîi pe ale lor, cerîndu-li-se insistent să fie *exemple* pentru copii. Noțiunea juridică „interes al copilului" se dovedește, astfel, a fi un mijloc prin care statul poate face din părinți instrumente la îndemînă ale „poliției familiale".

În discursul politic al „Epocii de aur", raporturile părinți-copii sînt definite – în spiritul aceleiași asimetrii, dar cu tonalitate sentimentală – ca raporturi între *donatori și beneficiari*. Ideea *sacrificiului parental* în vederea prezentului și viitorului *fără griji* al copiilor transpare din documentele de partid:

> Țara întreagă este un nemărginit șantier pe care se ridică, prin *munca eroică*, avîntată, a părinților voștri [...] luminosul edificiu al socialismului, o civilizație superioară, se pun temeliile de granit ale viitorului fericit, ai cărui principali *beneficiari* veți fi voi înșivă, pionierii de astăzi [s. n., E. S.].
>
> [...]
>
> Mă adresez vouă, dragii mei prieteni pionieri și școlari: părinții voștri, întreaga societate, partidul și statul vă înconjoară cu grijă și dragoste, *fac totul pentru ca viața voastră să fie lipsită de griji* [s. n., E. S.], pentru ca voi să vă bucurați de o copilărie fericită, să vă dezvoltați în condiții de pace [Ceaușescu, 1971, cf. Ceaușescu, 1988: 55, 56-57].

Așadar, în această perioadă discursul ideologic nu se mai limitează la a declara educația copiilor o datorie morală a părinților în fața lui Dumnezeu și în fața societății; el stabilește *responsabilitatea morală și formală* a părinților pentru respectarea unor *norme explicite* cu privire la *conținuturile* transmise, la *metodele* utilizate (care trebuie să se bazeze pe exemplul personal și pe convingere), ca și pentru *reușita* acțiunii educative; el îl proclamă pe copil iresponsabil și inocent, astfel încît, în raport cu orice comportament infantil care se abate de la *„principiile și normele muncii și vieții comuniștilor"*, părinții sînt primii și principalii vinovați (și sancționabili).

4.2. Familia – țintă a intervenției politico-educative

Situîndu-se din nou în continuarea tezelor „luministe" și a ideologiei interbelice, gîndirea politică preconizează *„răspîndirea științei și culturii"*; treptat, este elaborată și pusă în practică o întreagă teorie a *„culturii de masă"*.

Politica de *democratizare/omogenizare* a societății sub conducerea partidului clasei muncitoare are și o dimensiune culturală. *„Revoluția culturală"* înseamnă, înainte de toate, accesul categoriilor defavorizate la cultură și promovarea valorilor acestor

categorii. În acest scop, ia fiinţă, în martie 1945, Universitatea muncitorească în care este formată în mare viteză, procedîndu-se de multe ori la un salt peste etapele medii ale şcolarizării, noua pătură intelectuală, provenită din rîndurile clasei muncitoare, care îi va înlocui pe vechii intelectuali, acuzaţi de a reprezenta şi apăra ordinea burgheză[1]. De asemenea, Legea din august 1948 privind reforma învăţămîntului desfiinţează şcolile particulare şi confesionale, instaurînd monopolul statului în acest domeniu; în condiţiile în care structurile de partid şi de stat funcţionează după o ideologie unică, acest monopol face ca măsurile de dezvoltare a sistemului de învăţămînt să aibă ca finalitate principală – foarte slab disimulată de sloganurile care proclamă interesul pentru democraţie şi progres – legitimarea şi conservarea puterii. Încurajarea şi susţinerea financiară a şcolarizării adulţilor şi copiilor clasei muncitoare şi a aliaţilor săi sînt corelate cu descurajarea/excluderea *„duşmanilor de clasă"*, cu „purificarea" ideologică a instituţiilor de învăţămînt, în special superior şi mediu, ca şi a celor ştiinţifice, artistice etc.; în spatele ideologiei meritocratice proclamate, originea socială *„sănătoasă"* din punct de vedere economic şi politic devine, cu deosebire în deceniile 1950-1960, primul criteriu – eliminatoriu – al accesului la poziţiile şcolare şi sociale superioare. Este susţinută, începînd din 1945, o politică consecventă de lichidare a analfabetismului, de prelungire a învăţămîntului general obligatoriu (la 7 ani, în 1945; la 8 ani în 1961; la 10 ani în 1968 şi la 12 ani în 1989), de creştere a numărului de copii care frecventează învăţămîntul preşcolar (grădiniţele şi căminele de copii), de cuprindere treptată a tuturor adolescenţilor în şcoli profesionale sau/şi licee, de dezvoltare a învăţămîntului superior şi a cursurilor de perfecţionare a specialiştilor, de acoperire a tuturor cheltuielilor de şcolarizare din bugetul de stat, de predare/învăţare a unor conţinuturi unice etc.

În acest context, „istorica" problemă a rolului familiilor în reuşita şcolară a copiilor este reluată, iar pedagogii dezvoltă conceptul de *colaborare între şcoală şi familie* [Cojocaru, 1958; Drăgan şi Stoicescu, 1970; Ghivirigă şi Dulfu, 1963; Ionescu, 1957; Isăroiu şi Ciotea, 1981; Mitrofan şi Mitrofan, 1987; Mureşan, 1976; Nica şi Ţopa, 1974; Niţu, 1979; Popescu, 1980; Petroman şi Curuţiu, 1988; Robea, 1958; Stoiciu, 1973; Tucicov-Bogdan, 1986; Vintilescu, 1987]. Conţinutul acestuia conservă vechiul raport de putere: *„rolul conducător"* revine şcolii, familia trebuie *„să vină în sprijinul"* acesteia, acţiunile părinţilor trebuie *„să concorde"* cu acelea ale şcolii etc. Începînd din 1976, termenii acestei „colaborări" sînt definiţi formal prin Decretul nr. 362 care instituie Comitetele Cetăţeneşti de Părinţi, cărora le revine, între altele, sarcina de a organiza activităţi de informare şi de pregătire pedagogică a părinţilor. Iată, în mărturia naiv-doctă a unei învăţătoare, publicată în paginile *Revistei de pedagogie*, o explicitare exemplară a definiţiei pedagogico-juridice a conceptului:

1. Universitatea muncitorească se va dezvolta în calitate de instituţie de formare a cadrelor de partid (şcoală superioară de partid); în 1966, ea va deveni Academia de ştiinţe social-politice „Ştefan Gheorghiu", organizînd, pe lîngă activitatea de formare a cadrelor, şi cursuri de *perfecţionare* a pregătirii ideologice a diferitelor categorii de specialişti în ştiinţe socio-umane şi de pregătire a jurnaliştilor.

Am căutat ca părinţii să devină colaboratorii activi ai învăţătorului, să cunoască scopul şi sarcinile şcolii, principiile de bază ale educaţiei, metodele educative, să devină conştienţi de răspunderea pe care o au în faţa societăţii pentru instrucţia şi educaţia copiilor lor. De aceea, am urmărit să-i atrag pe părinţi în jurul şcolii şi să desfăşor o intensă activitate de propagandă pedagogică în mijlocul lor [Gheorghe, 1988: 23].

Adunările părinţilor, lectoratele pentru părinţi, convocările individuale ale părinţilor la şcoală, vizitele cadrelor didactice şi ale membrilor comitetelor de părinţi la domiciliul copiilor, corespondenţa etc. sînt, în principal, modalităţi de presiune asupra modului de a gîndi şi a acţiona al părinţilor.

Pe de altă parte, în 1949 ia fiinţă Societatea pentru răspîndirea ştiinţei şi culturii, reorganizată în 1962 sub denumirea de Consiliul pentru răspîndirea cunoştinţelor cultural-ştiinţifice, subordonat Comitetului de stat pentru cultură şi artă. Sub egida acestor instituţii se organizează acţiuni care îi au ca ţintă pe părinţi. Astfel, la mijlocul anilor 1960, măsurile juridice cu privire la viaţa de familie (limitarea drastică a întreruperilor de sarcină şi descurajarea divorţurilor) sînt dublate de o intensă propagandă *pro familia*: Consiliul Naţional al Femeilor organizează „cercuri de citit", unde li se prezintă mamelor (!) materiale despre *„bucuria de a fi părinte"*, despre *„responsabilitatea moral-socială a părinţilor"*, despre rolul familiei în realizarea diferitelor *„laturi"* ale educaţiei socialiste (fizice, intelectuale, morale, materialist-ştiinţifice etc.); bibliotecile alcătuiesc bibliografii pentru părinţi [Biblioteca Centrală de Stat, 1959; Biblioteca Municipală „Gh. Asachi" Iaşi, 1971]; între 1966 şi 1971 apare la Bucureşti revista *Colocvii*, care publică în special articole cu privire la rolul educativ al familiei; revistele academice (de filosofie, de pedagogie, de sociologie) publică studii consacrate familiei [Herseni, 1966; Liciu, 1975; Matei, 1973; Popescu, 1963; Zamfir, 1965; ş.a.]; în 1972, *Revista de pedagogie* inserează eseuri moralizatoare, într-o rubrică intitulată „Însemnări pentru părinţi şi educatoare"; Editura Didactică şi Pedagogică iniţiază o colecţie „Pentru părinţi", iar Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică şi Editura Medicală se adresează şi ele părinţilor prin colecţiile „Ştiinţa pentru toţi" şi respectiv „Medicina pentru toţi"; ziarele publică articole educative pe această temă, se difuzează emisiuni radiofonice sau televizate etc.

Una dintre preocupările perioadei este educaţia tineretului pentru viaţa de familie [Bărbulescu, Ştefănescu, Ţopa, 1970]; şcolii, familiilor de origine, organizaţiilor de copii şi de tineret (Şoimii Patriei, Organizaţia Pionierilor şi U.T.C.), instituţiilor culturale li se *„trasează sarcini"* în această privinţă; totuşi, cu excepţia tematicilor orelor de dirigenţie – rareori realizate –, conţinuturile formale ale şcolii (planurile de învăţămînt şi programele şcolare) nu reflectă interesul pentru familie. După ce înregistrează o „eclipsă" la finele deceniului 1970 şi începutul celui următor, familia şi *„educarea profamilială"* [Catană, 1980] revin ca obiect al interesului ştiinţific în a doua jumătate a deceniului 1980 [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Botezatu şi Boda, 1989; Cernichevici, 1985; Ciotea, 1986; Iancu, 1986; Mitrofan şi Mitrofan, 1987; Rădulescu, 1989; Rădulescu, Mihăilescu, Stănoiu, Banciu, Voinea, 1987; a se vedea şi rubrica specială „Educaţie şi comportament familial" a numărului 4/1988 al revistei *Viitorul social*].

În 1970, Luminiţa Ghivirigă identifica două *„tendinţe-limită"* ale intervenţiei sociale asupra familiilor: (1) o intervenţie în situaţii de „impas" al familiei (delincvenţă juvenilă, eşec şcolar, familii „dezorganizate" etc.); (2) o intervenţie care încearcă să facă din părinţi specialişti în pedagogie şi psihologie, *„printr-un exces de informare, sub unele aspecte inaccesibil şi inutil"* [p. 351]. Între aceste limite, se manifestă o tendinţă de şablonizare a propagandei, care repetă aceleaşi idei generale: exemplul părinţilor, necesitatea „colaborării" cu şcoala etc. Indiferent dacă este vorba despre acţiuni ale şcolii, ale editurilor ş.a.m.d., educaţiei pedagogice şi ştiinţifice a părinţilor i se suprapune propaganda ideologică realizată explicit, în termeni „reci", sau implicit, prin intermediul literaturii moralizatoare care se inspiră (sau pretinde că o face) din cazuri reale. Mai mult, aşa cum vom vedea în paragraful următor, ideologia penetrează discursul ştiinţific însuşi, astfel încît orice propagandă ştiinţifică (pedagogică) se transformă într-una politică.

4.3. Discursul ştiinţific – instrument al „poliţiei familiale"

Volumul literaturii ştiinţifice care abordează tema educaţiei familiale „explodează" în jurul anului 1970, cînd – în contextul interesului politic pentru stabilitatea familiei şi creşterea natalităţii – procesele educative familiale sînt abordate de reprezentanţi ai diferitelor ştiinţe (pedagogie, psihologie, psihologie socială, sociologie, ştiinţe medicale, ştiinţe juridice, folcloristică etc.); după o eclipsă relativă, tema revine în prim plan în a doua jumătate a anilor 1980, cînd se publică numeroase studii cu privire la determinismul familial al comportamentelor demografice şi al devianţei/delincvenţei juvenile. Totuşi, literatura ştiinţifică prezintă o serie de particularităţi care fac dificilă evaluarea validităţii concluziilor, iar de multe ori chiar a fiabilităţii faptelor empirice pe care se bazează aceste concluzii.

Practic, în interiorul unuia şi aceluiaşi text, pot fi identificate mai multe niveluri de abordare a subiectului, greu de delimitat: (1) ideologic (vom dezvolta această dimensiune în paginile următoare); (2) teoretic-explicativ, care predomină în sintezele de tip manual universitar, unde educaţia familială apare ca aspect particular al vieţii familiale sau al sistemului educativ [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Botezatu şi Boda, 1989; Damian, 1972; Herseni, 1966; Miftode, 1987; Rădulescu, 1989; Rădulescu, Mihăilescu, Stănoiu, Banciu, Voinea, 1987; Stănoiu şi Voinea, 1981; Ţopa, 1973], dar este prezentă şi în unele studii empirice în care procesele educative din familiile româneşti sînt explicate prin raţionamente speculative care asamblează ipoteze din literatura occidentală; (3) normativ-prescriptiv, prezent cu precădere în lucrările de pedagogie şi socio-pedagogie a familiei, care utilizează teze ale gîndirii umaniste (filosofice, politice, religioase) şi rezultate ale cercetării empirice occidentale pentru a argumenta de ce părinţii *„trebuie să"*, *„este necesar să"*, *„sînt datori să"* sau măcar *„ar fi de dorit ca să"* procedeze într-un fel sau în altul cu copiii lor [a se vedea numeroasele lucrări apărute în colecţia „Pentru părinţi" a Editurii Didactice şi Pedagogice; de asemenea, Bătrînu, 1980; Ivanov şi Pavlid, 1960;

Mureşan, 1988; ş.a.]; (4) empiric-descriptiv, autorii făcînd trimitere la propriile observaţii (nesistematice) pentru explicitarea unei idei, ori procedînd la descrieri mai mult sau mai puţin ştiinţifice; (5) empiric-explicativ, identificabil în puţinele studii care încearcă formularea unor ipoteze explicative pe baza unor anchete empirice [Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970; Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Herseni, coord., 1970].

În legătură cu ultimele două niveluri ale discursului sînt necesare unele precizări. Un studiu de sinteză a producţiei sociologice postbelice semnat de Gitta Tulea şi Ion Ungureanu [1978] arată că sociologia teoretică (sociologie generală+istorie a sociologiei+metode şi tehnici de cercetare) domină cu un procent de 23,7% (15,8%+4,3%+3,6%); urmează sociologia comunităţilor (rural-urbană) cu 19%, apoi sociologia industrială şi a muncii cu 17,4%; sociologia educaţiei şi culturii, care cunoaşte o explozie în jurul anilor 1965 şi însumează 16% din textele publicate, este focalizată asupra temei integrării tineretului în şcoală şi în producţie, iar sociologiei familiei i-au fost consacrate numai 2,6% din studii. Practic, nu există nici o anchetă empirică al cărei obiect principal să fie opiniile şi practicile educative familiale; acestea apar ca *teme asociate* în studii care tratează problematica industrializării şi urbanizării [Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970; Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Constantinescu, Stahl, coord., 1970; Herseni, coord., 1970], a devianţei şi delincvenţei [Banciu şi Banciu, 1988; Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Harbădă, 1988; Iacovişac, 1973; Rădulescu şi Banciu, 1990], a colaborării dintre familie şi şcoală [Gheorghe, 1988; Ghivirigă, Dulfu, 1963; Isăroiu, Ciotea, 1981; Nica, Ţopa, 1974; Stoiciu, 1973; ş.a.], a orientării şcolare şi profesionale [Drăgan, Stoicescu, 1970; Mureşan, 1976; Salade, 1969; ş.a.], a educaţiei profamiliale [Bărbulescu, Ştefănescu, Ţopa, 1970; Ciotea, 1986] etc. Toate aceste texte conţin descrieri empirice în stadii diferite de elaborare (de la descrierea unor comportamente individuale la tipologii), dar foarte puţine aspiră la construirea unor ipoteze explicative care să nu facă apel nici la stereotipurile sentimentaliste cu privire la afecţiunea şi înţelegerea parentală, nici la cele voluntariste ale (i)responsabilităţii parentale şi nici la şablonul/sloganul ideologic al tranziţiei de la vechi la nou, de la tradiţional la modern, de la capitalism la socialism, de la societate rural-agrară slab dezvoltată la societate urban-industrială multilateral dezvoltată. Într-un alt studiu de sinteză, un cercetător al Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului (C.C.P.T.) observă că în ansamblul preocupărilor instituţiei – care, dat fiind obiectul său de cercetare, era cea mai în măsură să abordeze problematica educaţiei familiale – această temă rămîne *marginală*, studiile limitîndu-se la a evidenţia punctual corelaţiile dintre unele variabile structurale familiale, pe de o parte, şi unele valori, aspiraţii, atitudini, configuraţii comportamentale ale tinerilor, pe de altă parte, fiind, totodată, afectată de *absenţa unor modele explicative* care să ţină seama de schimbările macro-structurale ale etapei:

> [...] deşi nu s-au făcut cercetări aprofundate asupra stilurilor educaţionale de tip familial (studiile consacrate măsurării influenţelor parentale au abordat doar aspecte

singulare, ca de pildă formarea opţiunilor profesionale, alegerea partenerului de viaţă, petrecerea timpului liber, consum cultural etc.), totuşi o serie de cercetări au încercat să identifice stiluri educaţionale parentale dominante, în contextul schimbării sociale şi al tranziţiei de la familia rurală tradiţională la tipul modern al familiei nucleare [...]. Cu excepţia unui număr foarte restrîns de cercetări, majoritatea cercetărilor ne spun puţine lucruri despre modalităţile de influenţare propriu-zisă ale familiei asupra tinerilor, precum şi despre procesele şi stilurile educaţionale care s-au structurat la nivelul diferitelor categorii de familii, şi aceasta în contextul mai general al mutaţiilor intervenite în anumite sfere ale vieţii sociale (între care un rol determinant asupra familiei îl au procesele de urbanizare şi industrializare). Pentru că se poate remarca la nivelul multor cercetări o pondere scăzută a modelelor explicative bazate pe consecinţele acestor două procese majore: urbanizarea şi industrializarea" [Scorţan, 1988: 239-240].

Pe de altă parte, lectura studiilor existente este îngreunată de caracterul foarte abstract şi ambiguu al sistemului conceptual. Mulţi autori utilizează (refugiu? ritual? inerţie?) o „limbă de lemn" care repetă formule ideologice sau elaborează un discurs suficient de abstract şi de ambiguu pentru a lăsa loc unor interpretări variate, în funcţie de context şi de lector. Să ne oprim, de pildă, asupra unora dintre cele mai serioase texte ale epocii: în urma unor *„ample investigaţii"* desfăşurate de colectivul de sociologia devianţei din Institutul de Sociologie al universităţii bucureştene, sînt elaborate mai multe tipologii ale *„carenţelor"* (*„disfuncţionalităţilor"*) educative ale familiilor [Banciu şi Banciu, 1988; Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Harbădă, 1988]. Iată forma cea mai elaborată a acestor tipologii: (1) familii care practică un stil educativ deficitar, lipsit de valenţe morale, care adoptă o atitudine tolerantă şi permisivă faţă de conduitele deviante ale tinerilor; (2) familii care realizează o *„subsocializare"* morală, *„care nu-şi îndeplinesc sarcinile educative"*, lipsindu-l pe tînăr de un model valoric şi cultural *„adecvat"*; (3) familii care practică o *„suprasocializare"* a adolescentului, *„ferindu-l de orice contact cu dificultăţile vieţii sociale, crescîndu-l într-un climat asigurător şi protector"*; (4) familii cu un stil educativ autoritar (*„despotic"*), care îl privează afectiv pe adolescent; (5) familii care realizează o socializare *„negativă"*, promovînd valori şi norme indezirabile social [Rădulescu, Banciu, 1990: 21 şi urm.]. Aparent, anchetele validează în populaţia românească concluzii ale cercetărilor occidentale; numai că, pentru a putea descifra cu adevărat textul, am avea nevoie de explicitări cu privire la conţinutul conceptelor „subsocializare", „suprasocializare", „stil educativ" (deficitar, autoritar, despotic, protector), „valenţe morale", *„sarcini* educative", „model valoric şi cultural *adecvat*", „valori şi norme *indezirabile* social", cu atît mai mult cu cît unele au o conotaţie axiologică evidentă (a se vedea termenii subliniaţi); cum autorii nu furnizează nici un fel de informaţii legate de operaţionalizarea conceptelor în cadrul „amplelor investigaţii", înţeleagă fiecare ce doreşte şi ce poate!

Nu este cazul, în contextul de faţă, să căutăm explicaţiile posibile ale acestei situaţii. În treacăt fie spus, o sociologie a sociologiei acestor decenii ar trebui să ia în

considerație acțiunea conjugată a mai multor factori, rezultați atît din evoluțiile socio-economice, politice și ideologice, cît și din logica particulară a evoluției științelor sociale în România, și să nu se cantoneze în culpabilizarea autorilor și etichetarea lor drept „colaboraționiști" la regimul totalitar. Vocația teoretico-speculativă și naționalist-sentimentală pe care o probează istoria acestor discipline la noi, opțiunea teoretică pentru macrosociologie, materializată într-un funcționalism structuralist sau sistemic care devenea după război un funcționalism de tip marxist, metodologia care privilegiază tehnicile cantitative ori descrierile de tip etnologic, adesea caricaturizate, pot constitui tot atîtea rațiuni pentru care strategiile educative ale familiei au fost lăsate la periferia preocupărilor cercetătorilor români și au fost abordate mai degrabă din perspectiva intelectualului atașat valorilor naționale decît din aceea a realismului și rigorilor științei. Ceea ce ne interesează aici este faptul că abundenta producție științifică a etapei necesită un efort foarte mare de lectură, de delimitare a nivelurilor de discurs și de verificare a fiabilității datelor empirice și a validității concluziilor, fără ca, în final, să dispunem de un suport prea solid pentru înțelegerea proceselor prin care familiile construiesc identitatea socială a membrilor. În aceste condiții, analiza care urmează va încerca să separe – atît cît este cu putință – funcția ideologică a publicațiilor științifice de funcția lor cognitivă. Pentru moment, discursul științific va fi comparat cu cel normativ (politic și juridic); în capitolele următoare, el va fi raportat la datele culese direct „din teren".

Conservînd *normalitatea* ca principală notă a conceptului „familie", discursul științific distinge între normalitate *legală* (familie juridică *versus* familie concubină), *structurală* sau *statistică* (familie completă *versus* familie incompletă, disimetrică), *etică* (familie bazată pe dragoste și valori morale înaintate *versus* familie întemeiată pe „interese meschine") și *funcțională* (familii funcționale *versus* familii disfuncționale) [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987; Damian, 1972; Dimitriu, 1973].

Dominanta literaturii științifice a perioadei o constituie *teza funcției educative a familiei*. H. H. Stahl și I. Matei [1962] elaborează o tipologie a funcțiilor familiei care pivotează în jurul noțiunii de *integrare* – internă (funcții biologice și sanitare, economice, de solidaritate, pedagogico-educative și morale, acestea din urmă incluzînd creșterea și educarea copiilor și favorizarea dezvoltării psiho-sociale a adulților) și externă (funcții de încadrare a grupului ca întreg și a fiecăruia dintre membrii săi în viața colectivității) –, tipologie care este repetată ulterior, explicit sau implicit, în toate manualele și studiile publicate pe această temă [Damian, 1972; Matei, 1973; Matei, 1982; Popescu, 1963; Stănoiu și Voinea, 1983; Stoian, 1971; ș. a.].

Conținutul funcției educative este dedus, ca și în perioadele precedente, din idealurile morale de inspirație normativ-livrescă (a se vedea discursul filosofic, prescripțiile pedagogiei, literatura teoretico-eclectică) și politice. Este semnificativă analiza tematică a bibliografiilor orientative [Biblioteca Centrală de Stat, 1959; Biblioteca Municipală „Gh. Asachi", 1971], a lucrărilor de pedagogie și psihologie [Cajal, 1975; Codreanu și Codreanu, 1974; Dimitriu, 1975; Fischbein, 1970; Fleancu și Stoian, 1964; Ghivirigă, 1966 și 1970; Păunescu, 1977; Popescu, 1971; Rudică,

1977 şi 1981; Şerbănescu, 1967; ş. a.] şi a schiţelor şi nuvelelor moralizatoare destinate părinţilor [Doana, 1965; Moisescu, 1970 1971 şi 1973; Nestor, 1977; Popescu, 1976; ş.a.]. Educaţia familială este orientată către cultivarea unor valori tradiţionale (muncă – insistîndu-se pe munca fizică şi pe munca în gospodărie; cinste; perseverenţă; respect pentru vîrstnici; fratrie numeroasă; solidaritate cu cei slabi şi cu cei aflaţi în impas; ajutor; politeţe; patriotism), dar şi către valori specifice noii ordini sociale (concepţie ştiinţifică despre lume, care exclude credinţa în forţe supranaturale, inclusiv în Dumnezeu; respect pentru avutul obştesc; încredere în superioritatea socialismului; devotament faţă de partid şi faţă de *„cauza socialismului"*; eroism; altruism şi sacrificiu personal în profitul colectivităţii). Nu este deloc lipsit de importanţă faptul că cei mai mulţi autori pornesc de la premisa că viaţa de familie are un *„specific moral"* [Zamfir, 1965] şi insistă asupra valorilor care au semnificaţie în raport cu Celălalt – individ sau colectivitate –, iar nu asupra acelora care exprimă raportul cu regimul politic, străduindu-se să le exprime pe cele din urmă în termeni morali: dacă viaţa de familie are, prin natura ei, semnificaţie morală, superioritatea familiei socialiste constă tocmai în faptul de a accentua această semnificaţie. Problemele încep din punctul în care morala şi ideologia politică se confundă.

Analiza principalelor lucrări de sinteză (manuale universitare) de sociologie a familiei şi sociologie a educaţiei arată că notele de conţinut ale noţiunii „funcţie educativă" sînt mai întîi deduse din rezultatele cercetării ştiinţifice occidentale (trimiţînd implicit la practicile familiale reale prin care, *în aceste societăţi*, copiii dobîndesc identităţile lor sociale), pentru ca apoi să fie căutate în *„sarcinile educative ale familiei"*, desprinse din discursul politic şi juridic. Astfel, după ce relevă, pe baza cercetărilor antropologice, că ataşamentul parental nu este universal/natural şi că modelele de educaţie variază de la o colectivitate la alta şi evoluează de la familia patriarhală la familia modernă, Natalia Damian [1972: 94 şi urm.] conchide că aceasta din urmă „pierde" funcţia de transmitere a *profesiei*, transferînd-o şcolii (întrebarea este dacă a deţinut-o vreodată!), dar continuă să exercite o funcţie educativă care constă în transmiterea *normelor* sociale, a *„sistemului de imperative sociale"*, în asigurarea dezvoltării personalităţii şi a bunăstării fizice a copiilor; învăţarea *rolurilor* familiale se efectuează prin simpla convieţuire (exerciţiu cotidian), în timp ce contribuţia familiei la învăţarea rolurilor extrafamiliale este posibilă datorită faptului că ea este integrată în reţele de rudenie, de vecinătate etc. Influenţa sociologiei normativ-„juridiste" a lui Talcott Parsons şi a tezei etnologice a socializării prin „impregnare" este evidentă în acest text. La rîndul lor, Maria Voinea şi Andrei Stănoiu [1983: 150 şi urm.] pornesc de la unele lucrări de sociologie, pedagogie şi psihologie, pentru a arăta mai întîi, în acelaşi spirit parsonsian, că educaţia familială are drept conţinut *norme* de comportament, *valori* morale fundamentale, sisteme de *roluri* sociale; într-o a doua fază a raţionamentului, se postulează, în spirit marxist, superioritatea morală a familiei socialiste şi se „argumentează", astfel, următoarele *„sarcini educative"* ale acesteia: socializarea primară; orientarea şcolară şi profesională, pregătirea pentru muncă şi viaţă a copiilor; educaţia în spiritul dreptăţii,

demnităţii şi responsabilităţii, al eticii şi echităţii socialiste; formarea spiritului critic şi autocritic, a discernămîntului în evaluarea a ceea ce este nou sau vechi, progresist sau retrograd etc.; formarea unei imagini realiste, dar optimiste asupra societăţii socialiste, ale cărei lipsuri nu trebuie negate, dar vor fi depăşite (= cultivarea încrederii în orînduirea socialistă); susţinerea acţiunii educative a celorlalţi factori (şcoală, organizaţii de copii şi tineret ş.a.).

De la un deceniu la altul, sistemul conceptual „clasic" al sociologiei se împleteşte tot mai evident cu vocabularul „documentelor de partid". Citările – cel mai adesea din lucrări ale clasicilor marxismului şi ale *„tovarăşului Nicolae Ceauşescu"* – sînt utilizate potrivit unui principiu al autorităţii, iar valorificarea literaturii ştiinţifice propriu-zise este făcută într-un cvasi-anonimat care permite acomodarea ideilor în funcţie de *„comandamentele"* morale şi ideologice (lucrarea *Educaţia în familie* a Emiliei Bătrînu [1980] este exemplară din acest punct de vedere).

Regăsim în discursul ştiinţific atît tonul vechilor militanţi pentru progres (de la reprezentanţii Şcolii Ardelene la aceia ai Şcolii sociologice de la Bucureşti), cît şi vocabularul documentelor de partid şi al textelor juridice contemporane. Exemplul pe care îl reproducem în continuare – în care pot fi distinse cu claritate două fragmente care trimit la cele două surse – este reprezentativ pentru un număr mare de studii [Bătrînu, 1980; Gruescu, 1976; Matei, 1982, Matei, Stănoiu, Mihăilescu, 1982; Mureşan, 1988; Popescu, 1963; ş. a.]:

> Educarea copiilor în patria noastră nu este numai o problemă particulară a familiei, ci este în primul rînd o obligaţie socială. Familia, părinţii trebuie să aibă tot timpul în vedere uriaşa răspundere pe care o poartă în faţa societăţii pentru educarea viitorului cetăţean, devotat patriei [...]. În condiţiile societăţii socialiste, educaţia în familie este şi trebuie să fie pătrunsă de aceleaşi elemente ce constituie conţinutul educaţiei sociale comuniste [Bădina şi Mahler, 1970: 49].

Invocîndu-se anchete empirice niciodată publicate, este susţinută teza „clasică" a transferului funcţiei educative a familiei, transfer corelat cu restrîngerea progresivă a dimensiunilor acesteia:

> [...] de asemenea, cercetările constată o consolidare a familiei de tip nuclear (soţ, soţie, copii) şi o erodare în acelaşi timp a celei de tip polinuclear, paralel cu scăderea fertilităţii familiei şi cu restructurarea acţiunilor educative de la nivelul familiei. Astfel, în condiţiile menţinerii optimismului educativ (şcoala este văzută în continuare ca un factor decisiv de mobilitate socială şi de constituire a statusului socio-profesional) se constată un fenomen de transfer al unor atribuţii de ordin educativ de la nivelul familiei către alte instanţe sociale, între care şcoala şi grupul de prieteni ocupă un loc de primă importanţă, precum şi o restrîngere constantă a semnificaţiilor şi acţiunilor educative de la nivelul relaţiilor de rudenie şi vecinătate [Scorţan, 1988: 90].

Este adevărat că cercetarea empirică evidenţiază preponderenţa statistică a familiei nucleare şi slaba implicare a rudelor (inclusiv a bunicilor) în creşterea copiilor, atît în mediul urban [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea (coord.), 1970;

Constantinescu, Stahl (coord.), 1970; Herseni (coord.), 1970; Merfea (coord.), 1973], cît și în cel rural [Atanasiu, Bădina (coord.), 1972; Stahl, 1972]. Unele probleme legate de copii sînt rezolvate prin solidaritatea rețelelor de vecinătate, în interiorul cărora sînt preferate rudele și colegii de muncă; vecinătatea reprezintă, așadar, un criteriu de alegere mai puternic decît rudenia [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea (coord.), 1970]. Doar în mediile periurbane (zonele de plecare a navetiștilor), grupurile familiale constituite din trei generații apar mai frecvent [Herseni (coord.), 1970]. Explicațiile sînt căutate în principal în transformările economice (industrializare) și ale stilului de viață (urbanizare); altfel spus, este acceptat stereotipul cu privire la legătura necesară dintre familia nucleară, pe de o parte, și procesele de industrializare și urbanizare, pe de altă parte, pe care l-a impus gîndirea evoluționistă occidentală. În plan teoretic, aplicînd schema marxistă a determinării suprastructurii de către baza economică, unii autori deduc tipul de familie din tipul de relații de producție (socialiste) și postulează tendința generală de evoluție a familiei de la tradițional la modern, de la vechi la nou, de la perimat la progresist, acceptînd, totodată, conform tezei marxiste cu privire la autonomia relativă a suprastructurii, posibilitatea unor comportamente familiale învechite [Marcu, 1969; Stănoiu, 1987; Zamfir, 1965]. Așa cum am arătat însă în capitolele anterioare, modelul familiei „simple", în care copiii sînt crescuți de părinții lor este dominant, fără să fie unic, în societatea românească rural-agrară a secolului trecut și a primei jumătăți a secolului XX, astfel încît nu putem vorbi despre o restrîngere determinată de industrializare și urbanizare a dimensiunilor familiei; de altfel, sociologia vest-europeană și cea nord-americană au dovedit în ultimele trei decenii inconsistența tezei evoluționiste amintite.

Una dintre „carențele" – utilizînd un termen la modă în epocă – cercetării empirice se situează, cu siguranță, la nivelul metodologiei. Exceptînd studiile de demografie, rareori sînt oferite precizări metodologice riguroase. Totuși, este evident că anchetele „de teren" sînt marcate de același „sindrom" al inspirației livrești și penetrației ideologice ca și literatura teoretică. Dacă sloganurile politice nu apar decît rareori altfel decît ca „lipituri" artificiale, morala oficială și sentimentalismul comun afectează – alături de transferul mecanic al unor scheme explicative preluate din literatura occidentală – întregul proces de colectare și interpretare a datelor. Sînt preferate tehnicile verbale și standardizate (chestionarul și interviul directiv), care le permit cercetătorilor să găsească exact ceea ce caută. Uneori, subiecților le sînt adresate întrebări de-a dreptul șocante, cum se întîmplă în *„chestionarul școlar-familial-social"* aplicat de un serviciu psihosocial universitar, prin care copiii sînt puși – de un psiholog, cadru didactic universitar! – în situația de arbitri între părinți, fiind chestionați *„Cine are dreptate ?"* atunci cînd în familie sînt neînțelegeri; întrebările aceluiași chestionar conțin noțiuni vagi în locul indicatorilor observabili și măsurabili (*„Există înțelegere plină de sinceritate între voi, părinți și ceilalți membri ai familiei ?"*) [Dimitriu, 1974]. Într-o altă anchetă cu privire la influența climatului afectiv familial asupra educației copiilor, în care ambele concepte (climat afectiv familial și educație) rămîn neoperaționalizate, se adresează întrebări care, ca și cele

de mai sus, îmbracă forma unui atentat grosolan la intimitatea familiei şi a individului: *„Ce sentimente aveţi faţă de soţul (soţia) dumneavoastră ?"*; *„Pe care dintre copiii dumneavoastră îl iubiţi mai mult ?"* [Itu şi Potorac, 1970]. Sînt preferate, de asemenea, procedeele statistice de prelucrare a datelor, cifrele – fetişizate ca dovadă incontestabilă a rigorii ştiinţifice – dînd posibilitatea construirii „pe hîrtie" (în rapoartele de anchetă şi în studiile publicate) a realităţii dorite. Pentru a convinge în legătură cu validitatea concluziilor, statisticile sînt dublate de o pretinsă analiză calitativă, fiind reproduse fragmente din interviuri a căror credibilitate este discutabilă: aşa de pildă, un absolvent al şcolii profesionale, elev la cursurile liceale serale, aspiră în cel mai pur spirit ideologic *„Să aibă o pregătire profesională corespunzătoare perioadei de dezvoltare în care se află ţara noastră, pentru a face faţă oricăror greutăţi care se pot ivi în viaţă"* [Constantinescu, 1970: 117].

Voluntarismul politic se reflectă în plan ştiinţific în preocuparea de a verifica în ce măsură modelul familiei *„moderne"* şi mai ales tipul de familie dedus din *„natura superioară a relaţiilor de producţie socialiste"* este *„pus în aplicare"*. Manualul după care se pregătesc în anii 1970 studenţii în sociologie [Damian, 1972] le indică acestora să urmărească în cercetarea empirică a fenomenului modul în care familiile cultivă atitudinea faţă de muncă, autonomia, spiritul critic, responsabilitatea, sentimentul datoriei, pregătirea social-politică, trăsături care coincid cu acelea ale *„omului nou"* descris în documentele de partid. Ceea ce interesează, în ultimă instanţă, este nu tipul (tipurile) de identitate pe care familiile îl (le) construiesc efectiv, ci măsura în care familia construieşte *o anumită* identitate, *cerută* de proiectul politic. Anchetele empirice apar, astfel, ca veritabile acţiuni de control al vieţii familiale, arătînd în ce măsură este ea conformă cu normele morale şi ideologice, şi nu este deloc întîmplător că cele mai multe studii vizează *„disfuncţionalităţile"* educative pe seama cărora este pusă devianţa (delincvenţa) juvenilă. Sînt „dovedite" în acest fel *„carenţele"* educative ale familiilor *„dezorganizate"* (parentale) şi ale celor cu un singur copil, lipsa de afecţiune şi de interes a părinţilor „vitregi", polarizarea atitudinilor părinţilor între severitate şi indulgenţă excesive, între responsabilitate şi iresponsabilitate, între tradiţional şi modern etc.

Numeroşi autori [Bătrînu, 1980; Matei, 1982; Stănoiu şi Voinea, 1983; Stoian, 1971 ş.a.] argumentează necesitatea şi posibilitatea *„creşterii funcţiei educative"* a familiei în *„etapa făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate"*. În planul practicilor, aceasta înseamnă *creşterea obligaţiilor şi a responsabilităţilor părinţilor*. Literatura pedagogică prezintă rolurile parentale într-un mod care pare să genereze o adevărată *panică a incompetenţei* în rîndurile tineretului cu studii superioare şi medii, cu atît mai mult cu cît, în absenţa cercetărilor empirice locale, sînt utilizate ca „argumente" rezultate ale cercetărilor occidentale care – preluate, după toate aparenţele, mai mult, dacă nu chiar exclusiv, din manuale şi lucrări de sinteză – sînt de multe ori „citite" imprecis şi amalgamate fără discernămînt. Rezultă prescripţii care, în loc să-i orienteze pe părinţi, pot să îi dezorienteze: ei trebuie să fie autoritari, dar nu prea autoritari, toleranţi, dar nu prea toleranţi, iubitori, dar nu prea iubitori,

protectori, dar nu prea protectori etc.; pe scurt, ei se află tot timpul între două extreme periculoase despre care specialiștii le spun că trebuie evitate, dar nimeni nu precizează și cum s-ar putea realiza aceasta *în condițiile concrete ale vieții lor*; dimpotrivă, li se spune că partidul și statul au creat *„cele mai bune condiții"* pentru ca ei să se poată achita de *„sarcinile"* care le revin:

> Familia beneficiază în acest sens de condiții materiale și morale optime, iar copiilor și tinerilor li se pune la dispoziție tot ceea ce este necesar pentru a fi educați și socializați în mod corespunzător, în climatul de înaltă responsabilitate morală ce caracterizează societatea noastră [Voicu, în Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987: 40].

Manualele de pedagogie reprezintă genul de literatură cel mai afectat de acest mod de a trata subiectul; faptul trebuie reținut pentru că el are legătură cu atitudinea cadrelor didactice – principalii utilizatori ai manualelor respective și educatori ai părinților –, precum și a categoriilor mediu și superior școlarizate. Excludem, însă, din analiză acest tip de literatură tocmai din cauza prea accentuatei sale particularități și reproducem un exemplu reprezentativ dintr-un studiu științific co-semnat de un sociolog și de un pedagog:

> Este necesar ca fiecare părinte să știe să stabilească dialogul cu copiii săi, să stimuleze sinceritatea deplină a acestora, să răspundă cu grijă tuturor întrebărilor lor, să-i sfătuiască cu pricepere, eliminînd neîncrederea, dădăceala, spiritul autoritar și paternalist. În același timp, familia ca mediu educativ impune tinerilor dragoste și respect filial, disciplină și respectarea normelor și autorității părinților, dorința de a-i ajuta și înțelege, sinceritate și căldură sufletească [Bădina și Mahler, 1970: 51].

Comparați cu acest model ideal, evident, mulți părinți greșesc. Astfel, din punctul de vedere al strategiilor educative, pedagogii disting între familii *„educogene înaintate"* (care asigură o educație sistematică, elaborînd obiective clare și de lungă durată cu privire la educația multilaterală a copiilor, apelînd la specialiști și întreținînd un contact permanent cu școala, consultînd literatura pedagogică etc.), familii *„satisfăcătoare din punctul de vedere al condițiilor obiective și subiective de educație"* (care asigură o *„creștere normală"* spontană) și familii *„nesatisfăcătoare ca mediu educațional"* [Țopa, 1970: 190]. Literatura pedagogică acordă un loc central conceptului de *„greșeli ale părinților"* (preluat din lucrarea cu acest titlu a lui A. Berge, tradusă în 1967), în timp ce sociologii vorbesc despre *„carențe"* și *„disfuncționalități"* educative ale familiilor. În contextul ideologic existent, acestea sînt interpretate ca incompetență = incultură și lipsă de responsabilitate = vinovăție morală și juridică a părinților. Așa, de exemplu, un *„material pentru cercurile de citit"* [Consiliul Național al Femeilor, 1965: 3], elaborat în 1965, al cărui caracter *propagandistic* este declarat, distinge între următoarele categorii de părinți: (1) *„care înțeleg pe deplin înalta răspundere a omului socialist față de propria sa conștiință și față de societate"* și știu cum să procedeze; (2) responsabili, dar neștiutori; (3) demisionari. Două decenii mai tîrziu, o lucrare *științifică* dezvoltă ideea responsabilității-culpă:

„Aceste familii [caracterizate printr-un „stil educativ deficitar"] *sînt în mare parte responsabile de actele deviante ale copiilor şi tinerilor, care nu sînt altceva decît victimele propriilor lor părinţi"* [Banciu, Rădulescu, Voicu, 1987: 17].

Rezultă o dublă sarcină a oamenilor de ştiinţă: formarea competenţelor parentale şi responsabilizarea părinţilor. Teoretic, este recomandată urmărirea a trei obiective: (1) instruirea psiho-pedagogică în „şcoli ale părinţilor"; (2) formarea părinţilor ca modele de comportament pentru copii; (3) pregătirea părinţilor pentru a fi capabili să construiască interacţiuni intra- şi extra-familiale în vederea stimulării copilului [Ţopa, 1973: 220-221]. Practic, acţiunile se limitează, însă, la primele două tipuri, iar mamele rămîn ţinta lor privilegiată. Rareori şi numai la nivel de principiu se pune explicit problema unui rol patern de importanţă egală cu cel matern [Ivanov şi Pavlid, 1960; Moisescu, 1971].

Este întreţinut în continuare mitul istoric al mamei devotate familiei sale. Spre deosebire de vechea ideologie familială care deplîngea angajarea extrafamilială a femeilor, noul discurs se vrea democratic şi creează modelul „super-femeii" capabile să activeze fără greşeală în toate sferele vieţii sociale:

> [...] răspunderea mamei faţă de educaţia copiilor trebuie să înceapă cu grija de a fi permanent pildă ce poate fi urmată. Şi aceasta în toate aspectele – majore sau mărunte – manifestate în activitatea la locul de muncă, în gospodărie, în îndeplinirea sarcinilor obşteşti, în relaţiile cu oamenii, cu membrii familiei, în relaţiile directe cu copiii.
>
> Să ne ferim deci a ne abate, fie chiar şi pentru o singură dată, de la ceea ce considerăm că este linia unei conduite corecte, spre care vrem să ne călăuzim copiii [Ghivirigă, 1966: 7].

Să ne mirăm că, în acest context ştiinţifico-ideologic culpabilizant, unii autori evidenţiază o reprezentare feminină a familiei exclusiv ca „datorie", „disponibilitate", precum şi sentimentul de „nepregătire" pentru viaţa de familie, frecvent în rîndul tinerilor de ambele sexe din mediul studenţesc şi din cel industrial [Constantinescu, 1970; Dumitrescu, 1970]? Sau că naşterea copiilor, ori căsătoria însăşi sînt amînate, evitate chiar?

4.4. Rezumat şi interpretări preliminare

Raporturile familiilor cu educaţia reprezintă o temă omniprezentă în discursul postbelic, oricare ar fi natura acestuia.

La nivel *ideologic-normativ*, modul de abordare nu este, în principiu, diferit de acela pe care l-am întîlnit în perioadele anterioare: familia este în continuare privită ca o „curea de transmisie" între colectivitate şi individul „necopt pentru viaţa socială", iar părinţii au în faţa colectivităţii datoria de a transmite către copii „mesajul" social. Însuşi acest „mesaj" conţine elementele „tradiţionale": atitudine pozitivă faţă de muncă, perseverenţă, cinste, solidaritate şi ajutor, respect pentru vîrstnici, politeţe,

patriotism. Alături de acestea, însă, familiile „au sarcina" să transmită şi conţinuturi educative specifice noii orînduiri sociale: „concepţie ştiinţifică despre lume", „respect pentru avutul obştesc", „încredere în superioritatea socialismului", „devotament faţă de partid şi faţă de cauza socialismului". Practic, conţinuturile prescrise ale educaţiei familiale sînt identice cu acelea ale întregului sistem educativ, iar familiile „sînt chemate" să se integreze în acest sistem, în care „rolul conducător" îi revine şcolii ca instituţie a statului socialist; în acest fel, după instaurarea monopolului de stat asupra şcolii – începînd cu 1948, an în care legea pentru reforma învăţămîntului desfiinţează învăţămîntul particular –, se încearcă instaurarea monopolului asupra întregului proces de construire a sinelui.

Sistemul normativ în acest domeniu dobîndeşte contururi mai precise: Codul familiei, adoptat în 1954, deschide procesul de desprindere a dreptului familiei din dreptul civil şi constituirea lui ca ramură de sine stătătoare, introducînd noţiunile *ocrotire părintească* şi *interes al copilului* (în locul noţiunii „autoritate părintească" paternă impusă de vechiul Cod civil). Pe de altă parte, absenţa separării puterilor în stat face ca normele juridice să nu fie decît explicitări şi întăriri ale programului politic al partidului unic. În acest context, noţiunile amintite – care introduc o asimetrie între părinţi şi copii în sensul că unicul sau principalul responsabil de actele copilului este părintele, în timp ce se postulează implicit inocenţa infantilă cvasi-absolută – sînt interpretate ca *responsabilitate morală şi legală* a părinţilor de a transmite *cu succes* copiilor „principiile muncii şi vieţii comuniştilor"; aşadar, nu doar datorie parentală, ci responsabilitate, aceasta din urmă implicînd ideea de vinovăţie şi de sancţiune. Culpabilizîndu-i şi sancţionîndu-i, sistemul normativ încearcă să facă din părinţi „poliţişti" mai vigilenţi pe lîngă copiii lor, stimulînd totodată şi o autocenzură mai atentă a acţiunilor.

Pe scurt, textele politice şi juridice conţin o definiţie implicită a educaţiei familiale ca *intervenţie educativă*[1] a statului/partidului unic asupra copiilor, prin mijlocirea părinţilor, în direcţia înrolării voluntare a viitorilor adulţi în „armata populară" ce construieşte noua societate. În interpretarea pe care i-o dă Partidul Comunist Român, teoria marxistă pe care este clădit proiectul societăţii comuniste îşi recunoaşte deschis caracterul partinic (ideologic, în sensul marxist al termenului, respectiv în sensul de cunoaştere care exprimă şi apără interese particulare de clasă/partid); în consecinţă, nu există nici o reţinere în a declara că *procesul educativ este în esenţă unul de transmitere ideologică* şi că părinţii nu sînt liberi să facă ce vor din copiii lor; nu

1. Conceptul are aici o accepţiune inspirată de sensul indicat de dicţionare pentru termenul „intervenţie"; el se situează în cîmpul unei teorii a *praxis*-ului şi trimite la intervenţionismul socio-politic (al „statului-providenţă") în construcţia sinelui. Într-o lucrare recent premiată de Academia Română, conceptul „intervenţie educativă" a putut fi extrapolat în cîmpul semioticii: „[...] *structură articulată de semne care, în calitate de semnale, produc în conştiinţa unui receptor un interpretant cu valoare de gest semnificativ, modificînd, în forme şi cu intensităţi diferite, personalitatea receptorului*" [Sălăvăstru, 1995: 40].

constrîngerile sociologice – despre care vorbesc, de la Durkheim încoace, toţi gînditorii – sînt aici în discuţie, ci *constrîngerile normative* (politice şi juridice), mai mult sau mai puţin explicite şi întărite prin sancţiuni.

Aceleaşi texte acreditează conceptul *mama şi copilul*, legitimînd datoria şi responsabilitatea femeii-mame prin raţionamente de tip sofistic care modifică statutul ontologic al distribuţiei rolurilor parentale, transformînd-o din practică în normă juridică şi morală; în pofida principiului proclamat al egalităţii sexelor, documentele de partid şi legislaţia familiei creionează, sub acoperirea pe care le-o oferă sloganul protecţiei mamei şi copilului, un rol matern foarte cuprinzător care vizează toate dimensiunile practice şi decizionale ale creşterii şi educaţiei copilului şi un rol patern limitat la întreţinerea copilului şi la decizia cu privire la educaţia sa.

În ceea ce priveşte discursul ştiinţific, o analiză cantitativă ar conduce la concluzia unui interes deosebit al cercetătorilor pentru tema educaţiei familiale, întrucît numărul studiilor în care aceasta este prezentă este impresionant. În realitate, deşi abordată foarte frecvent, această temă este tratată exclusiv *în marginea* cercetărilor cu privire la procesele zonale de industrializare şi urbanizare, la devianţa şi delincvenţa juvenilă, la integrarea şcolară şi profesională a tineretului, la evoluţia comportamentelor demografice. Nu există, practic, nici o anchetă serioasă cu privire la *ethosul pedagogic* al diferitelor categorii sociale, la *mecanismele* prin care familiile contribuie la construcţia identităţii membrilor lor, iar ştiinţa şi învăţămîntul românesc sînt departe de a pune problema constituirii unei discipline de cercetare şi de învăţămînt autonome care să aibă ca obiect educaţia familială, aşa cum se întîmplă de cîteva decenii în ţările dezvoltate ale Americii de Nord şi Europei Occidentale.

Lectura „calitativă" a producţiei ştiinţifice postbelice pune în evidenţă mai multe niveluri la care este tratat subiectul, de multe ori chiar în cadrul aceluiaşi text: ideologic; normativ-prescriptiv; teoretic-explicativ (livresc); empiric-descriptiv; empiric-explicativ.

Cele mai multe texte rămîn la un nivel teoretic-speculativ, bricolînd noţiuni şi teze din literatura ştiinţifică şi filosofică pentru a legitima „imperativele" politice ale epocii („sarcinile care revin familiei..."). Discursul ştiinţific cu privire la raporturile familiei cu educaţia îşi conservă funcţia legitimatoare, devenită, de acum, tradiţie. În ceea ce priveşte cercetarea empirică, tendinţa pe care Xenia Costa-Foru [1945] o sesiza la jumătatea secolului continuă: ipotezele explicative sînt rareori căutate în realitatea însăşi, fiind preluate, cel mai adesea, dintr-un discurs deja existent (filosofic, politic, ştiinţific, comun). Modelele ideale suferă un proces de pervertire a statutului lor ontologic, fiind mai întîi construite pe baza unui proiect axiologic şi/sau politic, iar apoi căutate „în teren"; se porneşte de la premise metodologice finaliste şi voluntariste (teoriile funcţionaliste şi marxiste sînt exploatate în aceste direcţii), ipotezele sînt formulate în termeni „savanţi" al căror conţinut rămîne ambiguu sau total neoperaţionalizat, sînt preferate tehnicile standardizate de culegere a datelor şi procedeele statistice de prelucrare, astfel încît, în cele din urmă, sînt „descoperite" în realitatea cercetată „adevăruri" preconcepute. În ultimă analiză, ca şi în perioada interbelică,

cele mai fiabile anchete rămîn acelea de tip etnologic-descriptiv (pe care le vom valorifica în capitolele următoare). Cel puţin în domeniul educaţiei familiale, cercetarea postbelică rămîne, cu foarte puţine excepţii, ruptă în două modalităţi distincte, teoretic-speculativă şi empiric-descriptivă, pe care soluţia şablonului teoretic aplicat cvasi-mecanic descrierilor empirice nu reuşeşte să le lege.

Analizele întreprinse în paginile precedente – care au avut ca obiect doar primele trei niveluri, celelalte două urmînd a fi valorificate în capitolele următoare – dezvăluie un *grad înalt de coerenţă între discursul ideologico-normativ şi cel ştiinţific*: aceeaşi definiţie finalist-voluntaristă a educaţiei ca „intervenţie educativă"; aceleaşi conţinuturi ideologico-normative pe care familia „trebuie să" le transmită; acelaşi principiu al transmiterii intergeneraţionale cvasi-mecanice şi acelaşi mecanism principal de transmitere prin exemplul (modelul) parental; aceeaşi asimetrie între generaţii şi responsabilizare/culpabilizare a părinţilor; aceeaşi asimetrie între părinţii de sexe diferite şi responsabilizare/culpabilizare masivă a femeilor-mame; acelaşi model nuclear-individualist al familiei şi aceeaşi notă definitorie a acesteia, *normalitatea* (legală, structurală, morală, funcţională). Idealul neutralităţii axiologice la care aspiraseră reprezentanţii principali ai Şcolii sociologice de la Bucureşti pare total „pus între paranteze" şi acelaşi destin îl au *nuanţele fine* ale unora dintre analizele interbelice, din care sînt reţinute numai scheme conceptuale al căror conţinut este acomodat situaţiei. A evalua brutal că, cel puţin în domeniul educaţiei familiale, cercetarea postbelică se dezvoltă prioritar pe direcţia militant-ideologică a gînditorilor secolului trecut şi valorifică prea puţin evoluţiile ştiinţifice interbelice nu constituie o exagerare.

În spaţiul ştiinţific şi universitar românesc, expresia educaţie familială apare ca atare în mod excepţional. Modul în care sînt definite noţiunile în singurul dicţionar românesc care sintetizează cunoaşterea în domeniul familiei [Mitrofan şi Mitrofan, 1991: 125-129] este exemplar: este utilizată cu precădere formula „educaţie în familie", definită ca ansamblu de influenţe exercitate, în cadrul familiei, asupra copiilor; pe lîngă aceasta, apar noţiunile „educaţie pentru familie", „educaţie profamilială" sau „educaţie domestică" cu semnificaţia de ansamblu de influenţe exercitate de familie, dar şi de alţi factori educativi asupra personalităţii copiilor şi tinerilor în vederea realizării unor achiziţii psihocomportamentale (cunoştinţe, priceperi, abilităţi) necesare îndeplinirii unor sarcini casnico-menajere şi a exercitării ulterioare a rolurilor conjugale şi parentale; în sfîrşit, noţiunea „educaţie a părinţilor" desemnează procesul de pregătire psihopedagogică a părinţilor în vederea exercitării rolurilor parentale. Dacă adăugăm faptul că discursul ştiinţific indică un *conţinut normativ-prescriptiv* al proceselor de transmitere intergeneraţională şi bate multă monedă pe mecanismul *exemplului parental*, este evident că toate aceste noţiuni se subordonează conceptului de *intervenţie educativă* a societăţii (statului) asupra copiilor şi părinţilor, ale cărui conotaţii finalist-normative – ideologice, în contextul particular al României socialiste – le-am pus în evidenţă. Practic, discursul ştiinţific reprezintă – alături de şcoală, de instituţiile culturale, de organizaţiile politice şi obşteşti, de edituri, de

mijloacele de comunicare în masă – o componentă importantă a intervenţiei statale masive asupra familiei.

Preluată din sociologia funcţionalistă occidentală (sînt citaţi Engels, Le Play; Durkheim, Sorokin, Parsons...), teza *funcţiei educative* este dezvoltată în contextul unei concepţii autohtone, ale cărei rădăcini coboară, aşa cum am văzut în capitolele precedente, pînă la finele secolului al XVIII-lea şi care consideră că familia *„poate şi trebuie"* să funcţioneze ca una dintre principalele pîrghii ale schimbării (progresului); şi, întrucît progresul este definit acum ca edificare a societăţii socialiste („multilateral dezvoltate", din cincinalul 1971-1975), se postulează că familia „poate şi trebuie" să funcţioneze în această direcţie. Cunoaşterea ştiinţifică în domeniul educaţiei familiale rămîne pe coordonatele – tradiţionale deja – ale angajării (militantismului); ea se pune în slujba progresului naţional, iar procedînd astfel se pune în slujba statului/partidului, devenind un *veritabil instrument al „poliţiei familiale"*[1].

În această atmosferă generală care nu vede în familie decît ţinta unei intervenţii sociale masive, iar în cunoaşterea ştiinţifică şi în reprezentanţii ei instrumente ale „poliţiei familiale", unii autori – puţini – observă, pe linia gîndirii gustiene şi în acord cu tendinţele occidentale cele mai recente, că familia ar trebui privită nu doar *„ca unitate de producere a copiilor"* şi *„ca obiect al politicii"*, ci şi ca *subiect al acţiunii sociale* [Mihăilescu, 1987: 26]. Aceasta înseamnă a accepta faptul că părinţii dispun de o cunoaştere de simţ comun cu privire la procesele educative şi desfăşoară practici coerente în direcţia construirii identităţilor lor sociale, iar copiii nu sînt deloc receptori pasivi ai mesajelor parentale[2]. Asupra acestor aspecte vom insista în capitolele următoare. Trebuie remarcat, însă, că, aparent paradoxal, tocmai faptul de a fi fost larg utilizate ca instrumente ale „poliţiei familiale" – din care cauză valorificarea lor actuală ca surse valide de informaţie este dificilă – face ca analiza de conţinut a tuturor tipurilor de texte declarat ştiinţifice să fie indispensabilă pentru înţelegerea dinamicii cunoaşterii comune şi a practicilor familiale.

---

1. Subliniem din nou că nu discutăm aici despre colaboraţionismul oamenilor de ştiinţă cu regimul totalitar. Problema nu face obiectul studiului de faţă. În orice caz, a constata un fapt – acela al angajării voluntare sau involuntare – nu înseamnă a acuza. Dacă ţinem seama fie şi numai de tradiţia ştiinţelor socio-umane care, aşa cum am constatat în capitolele precedente, s-au născut şi au evoluat la noi în legătură intimă cu proiectele de schimbare socială, opţiunile militante ale reprezentanţilor lor sînt mult mai complexe decît par dispuse să vadă unele spirite prea critice.
2. Sînt foarte interesante rezultatele unei investigaţii empirice care pune în evidenţă unele aspecte ale activismului adolescenţilor în procesul de identificare: (1) în afara identificării verticale (cu adulţii), adolescenţii realizează o identificare orizontală (în grupul de vîrstă-sex), care se dovedeşte în multe cazuri mai puternică; (2) frecvent, identificările adolescentine sînt situaţionale („pentru moment"), fiind părăsite curînd după ce se iese din situaţia „aici şi acum"; (3) în sfîrşit, adolescentul se orientează nu în funcţie de un model (exemplu) real, ci în funcţie de *modele imaginare autocreate* prin selecţia şi combinarea personale ale unor însuşiri aparţinînd unor persoane sau personaje diferite [Bazac, 1977].

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

COPII DE GOSPODARI MOLDOVENI VECHI ŞI NOI. MIGRAŢIA ŞI URBANITATEA ASUMATE (~1945 - ~1965)

Potrivit relatărilor unei prime clase de subiecţi aparţinînd generaţiei centrale[1], categoria principală de identificare/autoidentificare a părinţilor lor (predecesorilor) este *gospodar*; oricare altă categorie – cum ar fi „sărac"-„bogat", „femeie"-„bărbat", „adult"-„copil" etc. – i se subordonează acesteia. Trebuie remarcat din capul locului faptul că noţiunea statistică „gospodărie" nu se asociază în mod necesar cu aceea de „gospodar" cu care operează subiecţii noştri; după cum vom vedea, aceasta din urmă conţine ideea de stratificare/ierarhizare materială, dar mai ales simbolică a populaţiei rurale – percepută ca foarte eterogenă –, în timp ce categoria statistică implică, dimpotrivă, ipoteza omogenităţii relative a acestei populaţii.

În timp, identificarea ca *gospodar* se opreşte în jurul anilor 1965. Nucleul ideologic al epocii în domeniul economic îl constituie tezele democratice cu privire la lichidarea *„exploatării omului de către om"* şi la instaurarea *„deplinei egalităţi"* a cetăţenilor în raport cu proprietatea, cu munca şi cu distribuţia veniturilor (fundamente ale tezei *„omogenizării sociale"*). În consecinţă, sînt naţionalizate, printr-o lege adoptată la 11 iunie 1948, întreprinderile industriale, miniere, bancare, de asigurări şi de transport, iar terenurile agricole care făcuseră, în martie 1945, obiectul unei noi împroprietăriri a ţăranilor sînt comasate mai întîi în *întovărăşiri*, iar apoi în *gospodării agricole colective* (rebotezate ulterior *cooperative agricole de producţie*). Declanşat în urma unei plenare a C.C. al P.C.R. din 1949 şi „stimulat" printr-un decret al Prezidiului M.A.N. ce viza desfiinţarea chiaburimii şi printr-o hotărîre a Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie-iulie 1961 care impunea un caracter *„de masă"* procesului, cooperativizarea este considerată încheiată în intervalul 1961-1965, iar ideologii epocii estimează că o dată cu ea se realizează *„economia socialistă unitară"*.

Cohortele născute la începutul anilor 1950 mai „prind" în copilărie părinţi gospodari, pentru că, în primii ani, întovărăşirile şi gospodăriile/cooperativele agricole dau posibilitatea obţinerii unor venituri satisfăcătoare; pe măsură ce ne apropiem de

1. Pentru conţinutul noţiunilor „generaţie centrală", „predecesori" şi „succesori", a se revedea *Introducerea*, p. 24.

sfîrșitul aceluiași deceniu, memoria copilăriei păstrează părinți „lucrători la C.A.P", „țărani cooperatori", „țărani necăjiți" sau „navetiști"[1]:

> Am fost gospodar din '47 pînă-n '62, cînd s-a făcut colectivizarea. Am avut pămînt, mi l-au luat, am avut vie, mi-au luat-o... am dat cai, căruță, toate uneltele astea agricole... Și, după aceea, eu n-am vrut să stau la colectiv, am plecat la Iași și-am lucrat muncitor la Fabrica de mobilă. M-am calificat acolo și-am făcut 22 de ani de zile. [...] M-am căsătorit acolo, la țară, în 1947 [masc., n. 1922, 4 clase neatestate (fără diplomă), muncitor pensionat[2]].

> Cred că în educația de familie [cooperativizarea] nu și-a pus amprenta. Poate doar asupra situației materiale, dar la noi, din fericire, nu s-a simțit prea mult. Pentru că din '62, primul an de colectivizare generalizată, pînă în '65 cînd am plecat de-acasă, a fost o perioadă bună, munca se plătea destul de bine, chiar la adevărata ei valoare, aș putea spune, chiar foarte bine. În schimb, era un stres continuu și greu de suportat, pentru că omul era învățat cu pămîntul proprietate particulară, simțea că fusese furat de atelajele și animalele din propria lui curte, plus că nu mai era voie să ții mai mult de o vacă, zece oi sau un porc, și atunci omul se temea că neavînd pămînt și animale ar putea cade dincolo de un prag decent de trai. Dar la început n-a fost tocmai așa [masc., n. 1948, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

> Satul meu este un sat de... a fost un sat de... oameni împroprietăriți. S-a format pe o moșie a mănăstirii Galata [...]. Deci satul este un sat de oameni gospodari, nu...

---

1. Citarea amplă a subiecților are aici valoare de *probă empirică* pentru susținerea unei ipoteze, dar și de *document istoric* și urmează un principiu al exemplarității: sînt citate fragmentele în care subiecții reușesc să „dea glas" în forma cea mai limpede unor fapte, opinii, reprezentări, sentimente etc. care „plutesc" în atmosfera generală a celor mai multe dintre povestirile vieții înregistrate, deci – mai mult sau mai puțin probabil – a societății. Pe de altă parte, citarea subiecților are un rol de *explicitare* a ideilor, precum și unul de *„umanizare"*, de *„trezire la viață"* a unui text care, dat fiind caracterul său științific, este prin forța lucrurilor abstract și, mai mult sau mai puțin, general. Și cum, în lumea contemporană, consumul de literatură științifică nu mai este de multă vreme limitat exclusiv la cercul specialiștilor, explicitarea și „umanizarea" discursului reprezintă exigențe *sine qua non* ale rapoartelor de cercetare.
   Dacă adăugăm că sensul unei afirmații, al unui cuvînt, este de cele mai multe ori dat de contextul discursiv, se poate înțelege de ce, contrar unor recomandări [Kaufmann, 1996], am optat, totuși, pentru citări ample.
2. În cazul fiecărei citări, vor fi indicate nu numai coordonatele sociologice ale subiectului în momentul înregistrării interviurilor (anii 1994 și 1995), ci și acele coordonate care au relevanță pentru tema abordată, pentru momentul biografic în discuție, respectiv pentru ipoteza formulată. Textul se încarcă în acest fel, dar experiența proprie de cercetare a relevat faptul că valoarea unui text științific este dată, dincolo de corelațiile și ipotezele pe care autorul însuși le formulează, de rigoarea descrierilor, pe baza cărora cititorul (eventual un alt cercetător) să poată realiza noi corelații/ipoteze.

ţigani. A fost, de la început pînă la colectivizare. După colectivizare, lumea s-a mai schimbat. S-a mai schimbat concepţia despre lume şi viaţă, dacă pînă atunci erau oameni care aveau pămînt şi munceau, trăiau de pe urma muncii lor, în timpul colectivului, C.A.P.-ului, oamenii care au rămas acolo se îndeletniceau şi cu agoniseala nemuncită, din munca altora. O bună parte din oameni, după colectivizare, au plecat la Iaşi şi au devenit navetişti [masc., n. 1956, învăţămînt superior, cadru didactic universitar].

5.1. Patrimoniul, familia şi copilul: bunuri simbolice care trebuie „lucrate" simultan

Potrivit relatărilor subiecţilor intervievaţi, la jumătatea secolului XX, un gospodar se recunoaşte după următoarele însuşiri: (1) se află *„la casa lui"* (locuire neolocală) sau măcar *„este stăpîn în casa lui"* (decide şi administrează resursele autonom, în cazul co-locuirii); (2) munceşte *„în averea"* sa, iar nu la alţii; (3) administrează cu chibzuială resursele umane şi materiale, astfel încît asigură întreţinerea membrilor familiei din ceea ce se produce prin munca acestora (are *„tot ce-i trebuie"* şi nu aşteaptă *„pomană"* de la alţii), iar în faza de extensie şi de platou a ciclului de viaţă familială acumulează sistematic, pentru a realiza dezvoltarea gospodăriei sale pînă la punctul în care toţi copiii pot fi înzestraţi.

În mod obişnuit, o gospodărie conţine un nucleu conjugal-parental; acolo unde mama a decedat, o alta „vitregă" îi ia relativ repede locul, „interimatul" fiind asigurat de cea mai vîrstnică dintre fiice; familiile lărgite propriu-zise sînt rare, întrucît, chiar dacă locuiesc în aceeaşi curte, familia de origine şi aceea a tinerilor constituie gospodării separate; doar în cazul decesului ambilor părinţi se constituie nuclee familiale din bunici şi nepoţi. Dincolo de variaţii, constante şi esenţiale în definirea gospodăriei rămîn *unitatea internă şi autonomia sa funcţională în raport cu restul comunităţii locale, inclusiv cu familiile de origine.*

Limitele materiale şi simbolice ale familiei conjugal-parentale sînt construite o dată cu *casa proprie*. Aceasta este, constant, prima grijă a cuplului, chiar dacă, deseori, construirea casei este ulterioară căsătoriei şi naşterii primului copil, iar tinerii locuiesc provizoriu împreună cu părinţii unuia dintre ei:

> Casa în care locuiesc părinţii mei şi astăzi a fost casa în care au locuit bunicii mei de pe tată. Ei [bunicii] şi-au făcut altă casă, în aceeaşi curte, pentru că înainte de a fi dezmoşteniţi [prin cooperativizare] locul de casă era foarte mare, cît să permită înfiinţarea a trei gospodării în acelaşi spaţiu [...]. A fost o casă mai primitivă, cum se construiau în anii 1920-1923, însă tata a modernizat-o, schimbîndu-i tîmplăria, aspectul exterior, cît să poată întreţine o familie mai numeroasă. Apoi a construit şi cîteva acareturi în jur [masc., n. 1947; tatăl – 7 clase „cu diplomă în regulă", agricultor+mic meseriaş; mama – 4 clase, casnică; fratrie=4].

Situația materială a gospodarilor este variată. În funcție de întinderea suprafețelor de teren, de numărul animalelor mari și de inventarul agricol posedate, de caracteristicile casei și ale acareturilor, unii sînt *„înstăriți"*, alții sînt *„țărani cu gospodărie mică"*. Rareori copiii și-i amintesc *„săraci"*, iar sărăcia este legată nu atît de dimensiunile patrimoniului, cît de numărul mare de copii în întreținere; totodată, autocategorizările ocolesc polul opus, „bogați".

Cum se explică absența categoriei de autoidentificare „bogat", acolo unde, dacă ar fi să ne luăm după categorizările oficiale, există, totuși, bogați (chiaburi)?

Prima explicație trimite, desigur, la schimbările structurale, respectiv la instaurarea puterii „clasei muncitoare și aliaților săi" și la desființarea marilor proprietăți agricole prin reforma agrară din 1945 și prin naționalizarea din 1948. Dincolo de acestea, în pofida stratificării indicate de documentele oficiale, după război condițiile de viață sînt relativ aceleași – foarte grele – pentru toți: indiferent de volumul proprietății, toți invocă lipsurile datorate războiului și secetei din 1946, insuficiența veniturilor bănești necesare achitării datoriilor către stat și dificultatea cu care familia face față situației; mari sau mici, gospodăriile distruse de război trebuie refăcute, iar seceta din 1946 și numeroasele impozite și cote impuse țăranilor îi aduc în condiții de cvasi-egalitate pe toți aceia care trăiesc din roadele pămîntului:

> Era acel efort colectiv de a ridica satul din ruinele lăsate de ruși care au trecut exact prin localitate și fiecare gospodar *muncea din greu pentru a-și reclădi casa, toate celelalte acareturi* [s.n., E.S.] [fem., n. 1949; tatăl – 2 clase, agricultor + negustor; mama – 7 clase, agricultoare; fratrie=4].

> Pînă-n '62 am dus după cap *pămîntul cu cotele* [s.n., E.S.], că dădea la ruși. Zicea că am fost și am luptat în Rusia și ne lua cote, impozite, ne lua tot, veneam de la treierat fără grîu, fără nimica. Aveam pămînt cam mult... M-o trecut și la chiaburi de la un timp. Ne pusese un impozit, de puteam să-mi vînd și casa și tot ce aveam și tot nu-l puteam plăti! [masc., n. 1922, 4 clase neatestate, muncitor pensionar].

> Că era și „birul ăsta", și *impozit bănesc* [s.n., E.S.] pe care trebuia să-l plătești în afară de recoltă, ăsta venea regulat iarna, pe vremea asta, nu-ți ticneau sărbătorile, că ei începeau deja pentru anul care vine [fem., n. 1937; familie de origine constituită din bunici și patru nepoți, orfani de război].

Pentru puterea comunistă, „bogătașii" satului (chiaburii) sînt mai întîi o sursă de venituri, iar obligațiile către stat fac ca viața lor cotidiană să fie trăită dramatic. În aceste condiții, copilăria generației centrale este marcată de privațiuni și de obligația de a munci din greu alături de părinți, iar asocierea între o astfel de copilărie și bogăție este, pentru subiecții noștri, de neconceput.

Ulterior, datorită refuzului de a-și înscrie averea în C.A.P., chiaburii sînt etichetați ca „dușmani ai clasei muncitoare", iar copiii lor sînt victimele acestei categorizări:

> Anii 1948-1956 au deschis pentru mine și familia mea seria necazurilor pe care le credeam sfîrșite după război, dar care nu făceau decît să reînceapă: sechestre,

majorări, impozite, deportări... Visul meu era să studiez medicina. [...] Credeam că-l voi realiza. Dar în mai 1952... mi s-a legat un lacăt de picior... [...] Am fost exmatriculată, conform adeverinţei nr. 424 din 2 iulie '52, ca făcînd parte din categoria a patra, adică „chiaburi" [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionată].

Pentru subiecţii ale căror traiectorii şcolare şi profesionale au fost blocate temporar sau definitiv din cauza identificării ca fiu/fiică de chiabur, a trece sub tăcere sau a nega apartenenţa la o clasă privilegiată economic devine o strategie de auto-protecţie. În consecinţă, situaţia părinţilor este redefinită, accentuîndu-se nu statutul socio-economic (efectul), ci sursa acestuia; un bun gospodar este un *„ţăran de viţă nobilă"*, un cetăţean respectat nu atît pentru dimensiunile averii sale, cît pentru însuşirile sale morale şi civice (hărnicie, calcul, ordine, cumpătare, curăţenie, cinste, a trăi „cu frica lui Dumnezeu", corectitudine, „ştiinţă", amabilitate, solicitudine, politeţe etc.). În ultimă instanţă, starea materială nu este decît dovada acestei „nobleţi":

> Părinţii mei... sînt fiică de ţăran, vreau să precizez, dar, aşa cum spunea şi diriginta mea: părinţii erau nişte părinţi „de viţă nobilă", „ţărani de viţă nobilă". Întotdeauna ne-au învăţat numai lucruri frumoase şi nu numai că ne-au învăţat, dar ne-au dat exemplu prin tot ceea ce au făcut, ştiind, parcă, ei că „cuvintele te-nvaţă, dar exemplele te pun în mişcare". [...] Părinţii mei n-au fost decît muncitori harnici, conştiincioşi, mai curaţi şi mai buni decît alţii [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionată].

Categoria *„ţărani de viţă nobilă"*, semnalată de subiectul citat, pare a avea, în contextul dat, un sens metaforic; într-o primă utilizare sociologică, am reţinut acest sens [Stănciulescu, 1996b]. Totuşi, la o lectură comparativă atentă a interviurilor, este evident că ea se referă la ţăranii a căror ascendenţă urcă pînă la răzeşii despre care Dimitrie Cantemir ne spune că făceau parte din starea a treia a boierilor de divan. Termenul este utilizat pentru a-i deosebi pe gospodarii „cu tradiţie" de aceia recent împroprietăriţi şi, eventual, îmbogăţiţi (chiaburi), care par să aibă în raport cu cei dintîi „prestigiul" pe care l-au avut „ciocoii noi", parveniţii de tipul lui Dinu Păturică, printre boieri. Parafrazînd, putem vorbi despre *gospodarii vechi* şi *gospodarii noi*, cu atît mai mult cu cît prima categorie apare explicit în povestirile vieţii:

> Părinţii mei erau ţărani bucovineni amîndoi. Se trăgeau din familii de *gospodari vechi, cu tradiţie* [s.n., E.S.], foşti primari şi bunicul dinspre tată, şi bunicul dinspre mamă. Dar aici, în Bucovina, pe malul Moldovei [...], pămîntul era puţin şi foarte pietros, un pămînt mai puţin roditor pentru agricultură. Şi a fost atuncea aşa, ca o campanie, mulţi bucovineni şi-au vîndut pămîntul, gospodăria, ce-au mai avut, animale, prin casă, şi s-au orientat spre zona de cîmpie, spre şes şi şi-au cumpărat pămînt în zona Iaşului. Au făcut şi părinţii mei la fel, de asta m-am şi născut acolo. Cînd au plecat ei, era numai fratele meu mai mare născut. Au cumpărat cinci hectare de pămînt, pentru că bunicul dinspre tată – tot într-o campanie, cred, imediat după primul război mondial, au plecat foarte mulţi români în America, în Canada, la

muncă; a plecat şi bunicul meu în Canada şi a stat acolo 17 ani – a trimis de-acolo dolari tot timpul şi cu ce-au avut tata şi mama şi cu dolarii au cumpărat pămînt [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionar].

Nu avem suficiente date empirice pentru a putea analiza separat cele două categorii; culegerea povestirilor vieţii, efectuată într-o etapă în care expresia „ţăran de viţă nobilă" părea o metaforă inspirată, iar nu un concept, nu a urmărit sistematic distincţia respectivă. Din acest motiv, vom trata în continuare cele două categorii împreună, făcînd, ori de cîte ori materialul empiric ne-o permite, distincţiile necesare.

De altfel, din punctul de vedere al raporturilor cu patrimoniul, diferenţele nu sînt notabile, pentru că rareori tînărul cuplu moşteneşte „tot ce-i trebuie" de la părinţi. Modelul potrivit căruia noile gospodării sînt întemeiate pe pămîntul indivizibil, stăpînit şi muncit pînă la decesul tatălui de întreaga familie nu apare în eşantionul nostru. Pămîntul este cedat treptat, pe măsură ce copiii se căsătoresc, iar pentru mulţi dintre subiecţi acest sistem de transmitere a patrimoniului, asociat numărului mare de copii, explică de ce, chiar dacă „*se trăgeau*" din neamuri de gospodari înstăriţi, părinţii lor au dispus de puţine resurse moştenite pentru întemeierea propriei gospodării, fiind nevoiţi să conteze, înainte de toate, pe hărnicia şi pe spiritul lor de organizare. *O gospodărie nu este un dat, ci o construcţie*, astfel încît, indiferent de dimensiunile sale, moştenirea nu reprezintă decît punctul ei de plecare, temeiul ei, munca proprie a celor care o întemeiază fiind esenţială pentru dezvoltarea ei ulterioară. Aparenţa indiviziunii pămîntului poate rezulta din faptul că lipsa „*atelajelor*" îi obligă pe tineri să se asocieze cu alte familii pentru a munci pămîntul, iar în aceste asocieri apar frecvent membrii „*familiei mari*":

> Tatăl meu a rămas orfan la o vîrstă fragedă şi nu a avut o stare materială prea bună la căsătorie. Fiind orfan, au rămas, deci, cinci copii, cel mai mare de 16 ani şi cel mai mic de patru ani. Tatăl meu avea atunci zece ani. Fiind sub tutela bunicilor, au crescut într-un regim mai sever, au fost lipsiţi de dragostea de părinte, iar pentru că bunicii mei erau *neam de chiaburi* [s. n., E. S] aveau foarte mult pămînt şi rămînînd şi pămîntul părinţilor era foarte multă muncă care cădea în cea mai mare parte în sarcina copiilor. [...] Mama fiind şi ea dintr-o *familie înstărită* [s. n., E. S], în schimb cu foarte mulţi copii – erau opt la părinţi, mama fiind cea mai mare –, a moştenit aceeaşi duritate în relaţiile cu părinţii. De mici au fost puşi la muncă grea pentru a putea supravieţui. [...] Tatăl meu moştenise 5 hectare de la părinţii lui, iar mama avea 4 hectare, în total dispuneau de 9 hectare de pămînt. *Nu aveau încă în gospodărie toate utilajele pentru a lucra pămîntul, deci erau nevoiţi să se „îngrădească" cu alte familii, să se asocieze cu bunicii* [s.n., E.S.]. [...] Apoi a apărut primul copil în familie, după trei ani, cînd s-a întors tata [din armată], fratele meu care e cu doi ani mai mare, apoi eu, în '48. Fusese şi anul de secetă din '46. Deci situaţia, oricum, a fost grea la început în familie şi datorită greutăţilor şi... [fem., n. 1949, „sat vechi, răzeşesc, atestat încă din timpul lui Ştefan cel Mare", studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Gospodăria rurală „cu tradiţie" funcţionează prin definiţie conform unui principiu al organizării „în fagure" care are ca nucleu iradiant familia conjugal-parentală de origine; expresiile utilizate de Stahl [1959] – „familie-matcă", „familie-tulpină", „familie care lăstăreşte", „gospodărie de rădăcină" – reliefează exact această caracteristică. „Familia mare" este generată din nucleul conjugal-parental de origine (din „gospodăria-matcă"), aşa cum rezultă din fragmentul următor, unde termenul „familie" este utilizat cu două înţelesuri diferite, desemnînd atît nucleele conjugal-parentale întemeiate de fraţi, cît şi familia lărgită pe axa generaţională:

> Aş spune, în continuare, cîteva lucruri despre fraţii şi surorile mele care... *fiecare are familie*, cu copii şi nepoţi [...]. Deci, zicem noi, o familie numeroasă... [...] *Era o familie mare şi unită* [s.n., E.S.]. [...] şi dacă veni vorba despre familie mare şi unită, începînd din 1976, am zis că este bine vara, în iulie sau august să ne întîlnim toţi acasă. [...] Erau zile fericite pentru părinţi. [...] Ţin minte că în faţa casei, sub un nuc, la o masă mare, făcută de tata, aşezam întîi copiii la masă, mîncau ei întîi, se duceau la joacă [...]. După aceea ne aşezam noi – părinţii şi noi, copiii. Şi era frumos. Rudele din sat, vecinii, prietenii din sat veneau şi stăteau ore în discuţii şi poveşti... ce face fiecare din sat, ce facem noi, pe unde sîntem... [...] Şi spuneam că facem schimb între sat şi oraş [masc., n. 1935, studii medii[1], cadru de conducere; mama – decedată în 1944; tatăl – recăsătorit în 1948; fratrie=4+1].

Cu toate că solidaritatea familială este cvasi-generală în mediul rural românesc, „familia mare" şi „neamul" sînt, aproape sigur, noţiuni care au cu adevărat sens doar pentru ţăranii „de viţă nobilă". *Sentimentul „familiei mari şi unite"*, ai cărei membri practică întîlnirile „cu treburi" sau rituale, nu apare decît în cazul „gospodarilor vechi":

> De obicei, la tata veneau fraţi, cumnaţi, cumătri şi tot felul de neamuri, cînd făceau un tîrg cu o vită, un cal, un porc, vindea, cumpăra. Atunci se aduna lumea, se mai cinsteau, se tocmeau. Asta se întîmpla în timpul săptămînii. Sîmbăta, fiind cumătru mare, la cumetrie, sau mai primea colaci, cum se primeşte de la fini, şi alte lucruri care prilejuiau tot felul de distracţii. Pot spune că eram rude cu jumătate de sat. La tot pasul eram înconjuraţi de rubedenii. [...] În fiecare sîmbătă şi duminică, cel puţin, aveam oaspeţi de diferite ranguri [fem., n. 1949; „sat vechi, răzeşesc, atestat încă din timpul lui Ştefan cel Mare", studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Pe de altă parte, a fi „de neam" şi a te trage din foştii ţărani dependenţi de pe o moşie boierească, recent împroprietăriţi, este pentru subiecţii noştri un nonsens.

---

1. Mulţi dintre subiecţi urmează un parcurs şcolar complicat, cu întreruperi şi reluări, cu schimbări de filieră etc. Pentru simplificare, vom utiliza codul „studii medii" pentru a desemna aceste trasee complicate urmate după absolvirea învăţămîntului general obligatoriu, altele decît studiile liceale şi şcolile profesionale, pe care le vom consemna ca atare, dar care nu ajung la nivelurile superioare ale învăţămîntului.

Utilizarea noţiunii „neam" pentru a desemna orice grup de rude care descind „obiectiv" dintr-un strămoş comun pare recentă. „Neamul" implică memoria unei istorii familiale legate de proprietatea particulară şi de munca liberă, respectiv un capital simbolic conferit de vechimea atestatelor de proprietar liber. Patrimoniul moştenit „din tată în fiu" pare să fie „firul" din care sînt alcătuite atît reţeaua „aici şi acum" (orizontală) a „familiei mari" de interacţiune, cît şi memoria „verticală" a ascendenţei, pe care noţiunea „neam" le implică în egală măsură. Distincţia între aceia care sînt şi aceia care nu sînt „de neam" apare limpede în strategiile matrimoniale, întrucît homogamia socială este frecventă în generaţia centrală.

Dacă pentru gospodarii vechi „neamul" („viţa") reprezintă o resursă simbolică importantă, iar „familia mare" este mijlocul de a actualiza (materializa) continuu această resursă, gospodarii noi „pleacă de la zero" şi „fac totul cu propriile mîini" :

> Tata, fiind sărac... lui i s-au tăiat aripile. A făcut cinci clase de seminar [...]. Bunelul lucra pe moşia boierului Sturdza. [...] Deci s-a rupt de ideea de a se face preot şi a făcut o şcoală de viticultură şi pomicultură. [...] După ce a terminat şcoala, a venit acasă şi s-a apucat pe bucăţica de pămînt a lu' bunicu' şi-a pus vie, livadă... Şi... Hai să se însoare ! Şi-a luat o fată săracă, da' cuminte. [...] Şi cu ambiţia lor au făcut să fie prima casă învelită cu tablă [...], primul aparat de radio din comună... Tata pusese trandafiri şi s-a dus cu ei la piaţă. Aşa a acoperit casa cu tablă : vînzînd floare de trandafiri. Pe muncă... Deci eu cînd m-am născut, tata făcea parte din... fruntea satului. Nu bogătaş, erau bogătaşii..., da' *gos-po-dar* din sat [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Indiferent dacă vorbim despre gospodarii vechi sau noi, însă, pentru simţul comun *gospodăria este, prin definiţie, un spaţiu al muncii şi al acumulărilor materiale şi simbolice progresive ale membrilor,* iar *gospodarul un actor social care se află în ascensiune economică* – cel puţin pînă la începutul fazei de contracţie a familiei – *şi care se bucură de respectabilitate în colectivitate graţie însuşirilor sale moral-civice.* Ceea ce pare să-i deosebească pe noii gospodari de cei „de neam" este aspiraţia de neclintit către *ascensiune intergenerațională progresivă,* ca şi cum ar dori să compenseze „deficitul" ascendenţei printr-un „excedent" al descendenţei, precum şi *valorizarea reuşitei autonome* a copiilor.

Sociologii cred că gospodăria „tradiţională" funcţionează potrivit principiilor economiei naturale. Dacă prin „economie naturală" înţelegem o formă de organizare în care membrii se întreţin cu precădere din ceea ce ei înşişi produc, atunci observaţia este corectă. Pentru gospodarii „predecesori", pare de neconceput ca ceea ce se poate produce prin munca membrilor să fie cumpărat. „Cultul muncii" rezultă de aici. *Munca de întreţinere* este absolut obligatorie, iar dacă există o minimă posibilitate pentru aceasta, membrii trebuie să-şi producă toate bunurile şi serviciile de consum :

> Şi venea cu trufandale, cu roşii [în piaţă]. Într-o zi – eram acolo –, vine o ţărancă şi cumpără roşii. Tata îi dă şi dup-aia o înjură : „Ea, ţărancă, să vină să cumpere de la mine, ţăran? ! De ce nu-şi pune? !". Îl revolta. Avea...

– Un cult al muncii?
– Un cult al muncii, asta era! [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor, „a făcut cinci clase de seminar" + „o şcoală de viticultură şi pomicultură"].

Totuşi, munca „de întreţinere" nu este suficientă. Gospodăria presupune cu necesitate şi *munca pentru dezvoltare*, întrucît, pe de o parte, tinerii nu moştenesc decît „temeiul" ei, fiind obligaţi să o construiască treptat, iar pe de altă parte, cu timpul, ea trebuie să atingă dimensiunile necesare pentru a asigura întemeierea gospodăriilor copiilor. Cel puţin la jumătatea secolului XX, orice gospodărie este un spaţiu al acumulărilor şi dezvoltării progresive care au ca principal obiectiv *„aşezarea copiilor la casa lor"*, iar dezvoltarea impune intrarea în economia de piaţă (bani). Marea majoritate a subiecţilor care se autoidentifică drept gospodari/copii de gospodari indică printre ocupaţiile membrilor familiei şi practicarea unor meşteşuguri locale, precum şi *„negustoria"* cu produse obţinute în gospodăria proprie.

Una dintre modalităţile principale – generală în eşantionul studiat aici – prin care nucleul conjugal-parental îşi construieşte limitele este *creşterea copiilor*.

Pentru vechii gospodari, creşterea şi educarea copiilor reprezintă, pe lîngă acumulările materiale (casă, pămînt etc.), o resursă importantă în construirea identităţii lor comunitare. Un adevărat gospodar este muncitor, chibzuit, cinstit, „cu frica lui Dumnezeu" şi are copii pe măsură; am văzut că acesta este conţinutul explicit al expresiei „ţăran de viţă nobilă". Pentru această categorie, copiii nu sînt, aşa cum se afirmă adesea, un fel de anexă a pămîntului, strategiile cu privire la copii derivînd din acelea cu privire la dezvoltarea patrimoniului. *Casa, patrimoniul-muncă, familia şi copiii reprezintă componente indisociabile ale identităţii de gospodar „de neam"*. Casa, pămîntul, animalele etc., familia şi copilul au *aceeaşi poziţie de bunuri simbolice prin care „echipa" îşi clădeşte o identitate autonomă,* iar pentru aceasta familia şi copilul trebuie „lucraţi" ca şi pămîntul şi, aşa cum vom vedea în continuare, o dată cu acesta:

> Părinţii, amîndoi, au fost... buni gospodari şi au ţinut mult la familie şi la copii. [...] Deci, chiar în condiţiile astea, mai puţin asigurate din punct de vedere material, creşterea şi educarea copiilor în familie era pe primul loc [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere; părinţii – „ţărani cu gospodărie mică"; mamă „vitregă"; fratrie=4+1].

> – Conta foarte mult părerea oamenilor despre copilul lui X sau al lui Y?
> – Se putea întîmpla ca, adunaţi undeva, un grup de cetăţeni ai satului să discute: „Da, vezi, copiii lui Cutare sînt foarte bine crescuţi!", lucru ce avea o enormă importanţă pentru imaginea întregii familii în sat. Deşi era o educaţie minoră în raport cu zilele noastre, era foarte important ca măcar asta să fie bine însuşită [...] [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaş, 7 clase; mama – casnică, 4 clase].

Ipoteza formulată mai sus este în acord cu observațiile cercetătorilor vieții rurale a anilor 1960: prestigiul unui membru al comunității este asociat unui comportament familial ireproșabil – care include o educație bună dată copiilor –, precum și unor atribute ca „bun gospodar", „calm", „chibzuit", „săritor", „bun vecin"; obișnuința de a bea și sărăcia probează absența însușirilor amintite [Herseni (coord.), 1970: 172].

Iată, în rezumat, conținuturile principale transmise de părinții gospodari (sau de bunicii gospodari care îi suplinesc) copiilor lor:

Părinții erau țărani cu gospodărie mică și... au avut în vedere ca... copiii să și-i crească în... familie, cu mult respect, cu cinste, cu corectitudine. [...] Răspunderea, acasă, a părinților noștri [era] ca noi să creștem cu... frica lui Dumnezeu, să fim corecți, drepți, cinstiți și... în viață să pornim cu aceste puncte pentru a face bine celor din jurul nostru și celor cu care lucrăm împreună. [...] Tata [...] ne-a insuflat și nouă, copiilor, dragostea pentru respectul părinților, pentru respectul fraților mai mari și... aș spune, a căutat în permanență să creștem curați, și la propriu, și la figurat spus... să fim cinstiți, să fim drepți... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere; tatăl – consilier parohial; mamă „vitregă" amintită doar în treacăt; fratrie=4+1].

Aș putea să spun că, după ce am venit în Bucovina, la bunica, am început să simt o influență de cum trebuie să ne purtăm, cum trebuie să... acționăm cînd ieșim din curtea casei – care era mediul nostru permanent de viață –, ce trebuie să răspundem, cum trebuie să întrebăm... [...] Ceea ce ne-a cerut în primul rînd a fost să muncim. [...] Să nu rupem florile, să nu rupem fructele necoapte, cum să măturăm, cum să așezăm farfuriile, cum să punem pe foc sau cum să nu punem. Toate lucrurile astea, mărunte, dar absolut necesare și practice, de la ea le-am învățat. [...] Deci o educație în spiritul muncii, al respectului față de carte, al respectului față de om, o discreție totală, un... bun-simț, să-i spui „Bună ziua!", indiferent cu cine te-ntîlnești [...], să nu fac concesii atunci cînd cineva mă jignește sau mă provoacă. [...] În sfîrșit, eram niște sălbatici după... războiul, evacuarea și pustiul care a rămas acolo, și primul lucru pe care țin minte că l-am învățat și la care bunica ținea foarte mult era că trebuie să ne spălăm [fem., n. 1937; studii superioare; cadru didactic pensionat; familie constituită din bunici și patru orfani de război; bunicul – întors din Canada după 17 ani de muncă: „el era un domn și noi o șatră, așa..., [...] nu-mi aduc aminte să fi învățat de la el ceva practic"].

– [...] Sfaturile erau de genul „Să fii cuminte!".
– Ce însemna pentru ei „să fii cuminte"?
– Prin asta trebuiau înțelese mai multe lucruri: de a respecta părinții, apoi oamenii mai în vîrstă, de a le da, în primul rînd, bineț, de a te retrage singur, fără să fie nevoie să-ți amintească cineva, cînd apărea cineva străin cu care părinții aveau de discutat anumite lucruri... [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – 7 clase, agricultor + mic meseriaș; mama – 4 clase, casnică].

Analiza acestor fragmente de discurs evidenţiază patru tipuri principale de conţinuturi educative – familiale, religioase, comunitare, şcolare/profesionale –, pe care le putem disocia, însă, numai în plan analitic, pentru că în fapt ele se împletesc, conducînd către acelaşi „obiectiv" final: construcţia identităţii de gospodar al satului şi, eventual, de „ţăran de viţă nobilă".

5.2. Fete şi băieţi de gospodari. Educaţia pentru conservarea limitelor şi unităţii familiei

Prima valoare pe care o interiorizează copiii „ţăranilor de viţă nobilă" este *gospodăria/ familia ca unitate bine delimitată de restul colectivităţii.*

5.2.1. Respectul intimităţii familiale (colective). Controlul grupurilor de similitudine

Menţinerea limitelor presupune respectul intimităţii familiale, iar pentru aceasta copiii sînt ţinuţi la distanţă de problemele părinţilor şi, în general, ale adulţilor, sînt instruiţi „să nu ducă vorba", dacă, din întîmplare, au auzit sau au văzut ceva, să nu ceară nimic „de la străini" – iar în raport cu „noi-familia" vecinii şi chiar rudele sînt „străini" –, să nu meargă în curtea altuia şi să nu primească „copii străini" în propria curte. Sociabilitatea copiilor este controlată şi limitată, principalul furnizor al grupurilor de vîrstă fiind vecinătatea. Nu întîlnim în această categorie situaţia în care copilul şi adultul împărtăşesc continuu acelaşi spaţiu/timp social şi nici pe aceea a copilăriei romantice petrecute în deplină libertate, în grupul de vîrstă-sex al satului; mai mult chiar, delimitarea de comportamentele de acest tip observate la alţii serveşte ca modalitate de precizare a propriei identităţi. *Segregaţia parţială şi temporară a celor două lumi, a adulţilor şi a copiilor* – temă care apare frecvent şi în contexte de discurs diferite –, precum şi *controlul spaţiului şi al tovarăşilor de joacă* evidenţiază un „sentiment al copilăriei" (vulnerabilitate → nevoie de protecţie; neştiinţă → nevoie de învăţătură) şi reprezintă două dintre mecanismele principale prin care gospodăriile îşi conservă limitele, permiţînd, totodată, deschiderile funcţionale către exterior:

> La ce ţinea bunica cel mai mult era să nu stăm „cu gura căscată" – spunea ea – cînd vine cineva. Discutau probleme gospodăreşti, discutau ca între vecini, ca între sătenii care se ajutau sau aveau anumite nevoi. Cum a venit un om străin în casă, noi trebuia să dispărem, oriunde, după sobă, unde ştim, afară, cînd era cald. Nu ascultăm dialogul, nu ne interesează, nu ne priveşte pe noi ce probleme au ei! Dacă ne ducem la o casă după ceva, pentru ceva, trimişi, şi dacă oamenii stau la masă – asta ţin minte cît trăiesc eu! – spunem că venim mai tîrziu, spunem „Sănătate bună!" (asta era „La revedere!"), vii înapoi şi te duci din nou după un ceas; nu stai cu gura căscată, că oamenii mănîncă, discută, voi nu aveţi ce să...". Poate ea ştia că lipsurile pe care le

aveam noi ne-ar fi dat posibilitatea să ne fie poftă de ceva, să ne uităm în gura omului – asta era semn de proastă creştere. Însă dacă ai auzit că cineva a spus cuiva ceva sau s-au certat, nu spui la altul! Nu ai auzit şi nu ai văzut nimica! Adică în stilul unei discreţii pe cît posibil totale. O discreţie totală! [...] La joacă... nu prea aveam o rază largă de activitate, decît la poarta casei, în curtea casei... Aveam o fetiţă, o prietenă, undeva, în vecini. Foarte puţin eram lăsaţi să ieşim în sat sau – eu ştiu? – unde se jucau copiii... mai mulţi la un loc [fem., n. 1937; studii superioare; cadru didactic pensionat; familie de origine constituită din bunici şi patru orfani de război].

Era bine imprimată ideea că nu ai voie să ieşi afară din curte. [...] Nici copiii vecinilor nu prea veneau. În ce priveşte asocierile de copii de vîrsta mea, acestea au fost mai tot timpul restrînse. [...] Poate că simţeam nevoia, dar tot timpul ţi se spunea că împreună cu alţi copii devenim obraznici, poate să ne treacă nu ştiu ce idee prin cap, să distrugem ceva sau... na, şi ideea că puteau dispare anumite lucruri. Era un lucru la care părinţii ţineau foarte mult [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – 7 clase, agricultor + mic meseriaş; mama – 4 clase, casnică].

De obicei mă jucam. Cel mai mult cu fraţii mei, pentru că vecinii nu aveau copii de vîrsta noastră, erau mai în vîrstă. Şi eram instruiţi să nu mergem în curtea altuia [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor); „sat vechi, răzeşesc..."].

Controlul grupului de vîrstă apare şi la gospodarii noi, unde serveşte – alături de selecţia operată în grupul de sociabilitate al adulţilor (bărbaţilor) – ca mijloc de delimitare faţă de categoriile „de jos" şi de identificare cu cele „superioare":

Iar era o treabă: „Nu te juca cu... copilul... ăla!". Erau „păduchioşi", „murdari"... Eu n-am avut prieteni în sat şi nu m-am jucat cu alţi copii decît cu băiatul preotului din sat. Eram şi cumătri. Şi am avut şi ghinionul ca vecinii să aibă o fată, şi nu era de... joacă. Singurul băiat cu care mă jucam era... Eu n-am fost în sat nici cînd am crescut... [...] Deci nu aveam voie... Da' nici tata nu se ducea la... băut cu badea Gheorghe sau... Tata era *domnul* Cosma[1]. Deci automat... faptul că avea o cultură şi avea... [...] Şi... învăţătorul, popa şi primarul... ăştia se întîlneau la tata – erau „floarea"... – şi făceau politică [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; tatăl - studii teologice abandonate + „o şcoală de viticultură şi pomicultură", fost primar „la cuzişti"].

Grupurile de similitudine dobîndesc o „libertate" mai mare la vîrsta adolescenţei:

În timpul verii, mergeai obligatoriu la munca cîmpului. Apăruse „întovărăşirea" în '59-'60, începuse mecanizarea agricolă cu utilaje de capacitate mare... În '62 s-a înfiinţat C.A.P.-ul... După ce terminam munca cîmpului şi treburile casnice, frecventam

1. Pentru a asigura anonimatul subiecţilor, toate numele utilizate în interviuri au fost schimbate. Pe de altă parte, cu cît vor fi mai mulţi cititorii cărora li se va părea că recunosc „personajul" în ei înşişi sau în apropiaţii lor, cu atît îşi vor dovedi validitatea ipotezele formulate.

căminul cultural din comună, dar mai ales în perioada iernii, cînd aveam repetiţii, dacă aveam o *serbare*, cum se numea atunci, sau cînd se organizau concursuri şi era necesară o pregătire a lor aproape zilnic. Se organiza aproape orice: dansuri populare, hore la sfîrşit de săptămînă, baluri, am jucat pînă şi într-o piesă de teatru... [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; rămas în sat pînă la satisfacerea serviciului militar].

5.2.2. Respectul pentru părinţi şi pentru mai vîrstnici. Protecţia, „ascultarea" şi clientelismul familial

Cultivarea *respectului pentru părinţi* şi, în general, pentru persoanele mai în vîrstă – temă care apare cu regularitate, fiind asociată delimitărilor între adulţi şi copii – joacă un rol important în realizarea şi conservarea unităţii grupului, respectiv în integrarea copilului în echipa familială; raportul pozitiv al copiilor cu ordinea domestică şi cu munca, precum şi imperativul obedienţei („*ascultării*") infantile – indispensabile funcţionării autonome a gospodăriei, dar şi protecţiei copilului – sînt corelate cu respectul vîrstnicilor (al părinţilor, îndeosebi). Pe de altă parte, respectul este asociat *dependenţei* materiale şi simbolice a celui nevîrstnic, care nu ştie şi nu poate să facă ceea ce face mai vîrstnicul, respectiv ideologiei potrivit căreia vîrsta (experienţa) aduce progresiv cunoaştere şi – pînă în pragul bătrîneţii – putere, iar copilul trebuie să fie şi să se lase învăţat şi protejat. Pe scurt, grija părintească pentru copil implică în mod necesar clientelismul[1] familial.

5.2.3. Solidaritatea şi înţelegerea între membri; „familia mare"; neamul

Înţelegerea şi solidaritatea între membrii familiei conjugal-parentale sînt achiziţii incontestabile ale copiilor de vechi gospodari. *Echipa* domestică impune ca fraţii mai

1. Iată cum defineşte Claude Rivière [1993] acest tip de raporturi sociale: *„Între indivizii inegali din punctul de vedere al averii, puterii, statutului se stabilesc relaţii de «clientelă» în virtutea cărora superiorul acordă protecţie celui inferior în schimbul unei prestări [de servicii] determinate de tradiţie. Clientela se înscrie în categoria raporturilor de dependenţă mutuală asimetrică. Consacrat satisfacerii trebuinţelor, clientelismul se defineşte ca obligaţia de a contribui la bunăstarea unei persoane (clientul) care presupune manifestarea din partea acestuia a unei fidelităţi relativ constante (clientela). În Roma antică, clientul era persoana sau familia care se afla sub patronajul unui patrician, personaj de rang înalt, sau, în cazul unui sclav eliberat, sub patronajul fostului său stăpîn. În sistemul monarhic, stăpînii acordă avantaje celor care le sînt devotaţi. În societăţile industrializate, clienţii unui om de afaceri, ai unui chirurg renumit, ai unui politician, ai celebrităţilor din lumea spectacolului aşteaptă de la patronul lor diferite tipuri de protecţie pentru care îndeplinesc diferite servicii. Acordul, adesea tacit, nu este nici formal, nici public, fiind fără importanţă juridică. În lumea a treia, clientela se bazează pe o relaţie de înrudire, de alianţă sau pe originea tribală comună".*

vîrstnici, indiferent de sex, să le ofere sprijin în construcţia identităţii sociale tuturor acelora care „vin după" ei. Categoria „soră/frate mai mare" îl desemnează pe primul ajutor şi suplinitor al părinţilor în educaţia (construcţia identităţii) copiilor. Doar dacă în familie nu există copii suficient de eficace în acest rol, se apelează la ajutoare din afară (părinţi „vitregi", bunici).

Un principiu al schimbului clientelar – care poate fi asociat echipei familiale – pare să guverneze şi relaţiile dintre fraţi: cei vîrstnici au *responsabilitatea* de a-i supraveghea, îngriji, ajuta pe cei „mai mici", care le datorează, la rîndul lor, *respect*. În timp, reuşitele celor din urmă sînt asumate ca reuşite ale vîrstnicilor, iar individul se prezintă pe sine într-o lumină favorabilă, lăudînd calităţile şi succesele fraţilor săi, la realizarea cărora a contribuit:

> Ne cerea în primul rînd să nu ne certăm între noi, mai ales. Că zicea că: „Doar nu sînteţi ţigani! Să nu faceţi ca ţiganii!". [...] Fratele mai mic a făcut armata – între timp terminase şcoala generală, a lucrat ca muncitor pe un şantier de construcţii –, după ce a terminat armata, l-am luat la mine şi l-am înscris la un liceu, la seral. Şi m-am angajat eu, aşa, în sufletul meu, să-l ajut să se ridice, pentru că-i plăcea cartea, avea posibilităţi... intelectuale. A făcut liceul, a lucrat chiar la biblioteca orăşenească o vreme, a făcut pe urmă şi el Institutul de Istorie-Geografie, a dat „diferenţele", s-a înscris la „Filosofie", a terminat-o şi pe asta, la Iaşi, s-a căsătorit, e cu familia lui..., este profesor. [...] Ceea ce a fost mai... tragic, a fost că, imediat după Revoluţie, fratele meu care a rămas gospodar la ţară – un gospodar adevărat pot să spun, de o hărnicie rară, [...] care era recunoscut ca... cel mai bun din sat, ca un lider, cum s-ar spune, neales, nevotat, dar care avea un prestigiu [...] [s-a certat cu un non-gospodar iar acesta] l-a lovit în cap, şi unul cu cuţitul l-a înjunghiat. Am înţeles că pînă la spital – au sărit oamenii, dar era prea tîrziu, l-au dus... – şi-a murit pînă la spital [fem., n. 1937, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → instructor raional al Organizaţiei Pionierilor → studii superioare fără frecvenţă → directoare a Casei de cultură + viceprimar al oraşului → profesoară → pensionată; familie de origine constituită din bunici „ţărănişti" şi patru orfani de război].

> Nici în aceşti trei ani n-am reuşit să ajung un elev bun la învăţătură, pentru că pe măsură ce creşteam, primeam sarcini tot mai multe şi mai grele acasă. Fiind cel mai mare, şi obligaţiile mele erau tot mai mari, ba mai trebuia să am permanent grijă şi de fraţii mai mici. Am reuşit, totuşi, să termin şapte clase. [...] [Tata] Ne-a învăţat să ne înţelegem între noi, ca fraţi. Am doi fraţi mai mici cu aproape 20 de ani decît mine, de care a trebuit să am grijă, să-i înscriu la şcoală la Iaşi, să-i ajut să-şi găsească şi ei o meserie şi să-şi facă un drum în viaţă. Ei îmi spuneau „bădia" şi mi se adresau cu „matale". Şi-acum la fel fac [masc., n. 1936, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor; părinţii – 4 clase fiecare, „ţărani simpli, fără prea multă ştiinţă de carte"; fratrie=8].

În unele cazuri (familiile gospodarilor fără istorie?), trăirea solidarităţii fraterne este dramatică. Este incontestabilă afecţiunea fraternă, dar grija pe care „cei mari" şi îndeosebi fetele trebuie să le-o poarte celor mici este rememorată ca o responsabilitate

grea şi apăsătoare, iar între băieţi este cultivată concurenţa. Expresia *solidaritate frustrantă şi concurenţială* – care, potrivit teoriei sociologice „clasice" conţine o contradicţie între termeni – pare pertinentă pentru aceşti subiecţi:

Cît eram mai mică, în clasa întîia sau a doua, trebuia să am grijă de ăştia mici. A fost calvarul vieţii mele! Am fost singura fată, ei au fost băieţi, eram cea mai mare şi... *trebuia* să mă ocup de ei. Şi eram şi eu mică!
– Ce înţelegeţi prin „să mă ocup de ei"?
– Păi, ei [părinţii] plecau la cîmp dimineaţa, îşi luau mîncare, eu stăteam cu ei acasă, şi să-i hrănesc, şi să-i păzesc... şi eram mică şi eu, mici şi ei. Ăsta al treilea l-am crescut de mititel, l-am şi înecat, nu ştiu cum a scăpat. [...] El a crescut la noi [familia de procreere], practic noi l-am crescut. A făcut Liceul Pedagogic şi a stat la noi atunci. Era ca şi copilul meu [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; fratrie=3].

– Vorbeaţi despre invidia între rude.
– Da. Unul dintre fraţi, cu un singur copil... Au „dat" amîndouă la Liceul Sanitar. Anca a „luat", fata lui nu. Doi ani de zile n-a vorbit frate-meu cu mine! Pe motiv că: „A! Tu, dac-ai ştiut că merge cu bani... Că eu bani am". „Măi, omule, tu nu pricepi că eu n-am dat, că n-am avut?" [...] De-abia cînd a „dat" Otilia şi n-a „luat"...
– A existat o concurenţă între fraţi?
– Da. A existat. A existat, există... Ce se întîmplă? Una din greşelile lui tata a fost aceea că toată lipsa de bani, toată sărăcia (în ghilimele) a dat-o pe seama celui mare – ăsta fiind eu – care „a cheltuit prin şcoli". Şi i-a prostit: „Uite că noi n-avem, că i-a dat lui Luca". După aceea a fost treaba cu... fetelor le-a dat şi băieţilor nu, şi atunci fiecare a încercat să demonstreze: „Ei, lasă că vă arăt eu că...!".
– Că pot urca mai sus?
– Da. Şi fiecare a început să urce cum a putut. Mă rog, fetele... pe ele le excludem, că ele n-au concurat. Ele şi-au făcut case în oraş, le-au făcut părinţii... Dar băieţii am avut concurenţă. Eu am fost primul care am avut apartament la bloc, în oraş. Dup-aia şi-au contractat mutaţii în oraş, combinaţii făcute pentru a intra în oraş... Dup-aia, pe muţeşte, strîng bani pentru maşină, pentru... [...] A fost concurenţa asta... Eu am fost fratele mai mare şi... Bine, material n-am putut să-i ajut, da' lucram în Teatru şi: „Haideţi, măi, că am premieră! Da' aşteptaţi-mă şi pe mine", iar la sfîrşit: „Vă prezint fraţii mei... [masc., n. 1936; şcoală de meserii abandonată pentru o şcoală de ofiţeri → retrogradare politică la absolvire → întoarcere în sat → funcţionar în oraş → absolvent al unui curs de actorie al Şcolii populare de artă → actor la Teatrul Naţional + instructor cultural → curs de calificare → muncitor → instructor cultural; tatăl – gospodar nou, studii teologice neterminate + şcoală de viticultură şi pomicultură; fratrie=8].

Diferenţele nu par legate de ideologia raporturilor intrafamiliale, ci de gradul de adecvare între nevoi (materiale şi simbolice) şi resurse: cu cît are familia mai mult pămînt, fără să aibă şi suficiente unelte, animale şi bani pentru a-l lucra şi cu cît este

mai mare numărul de copii care trebuie hrăniţi şi înzestraţi, cu atît sînt mai mult solicitate resursele umane interne (inclusiv copiii) şi cu atît sînt mai mari „şansele" apariţiei sentimentelor de frustrare şi a concurenţei. Reuşita autonomă a copiilor şi, implicit, concurenţa sînt încurajate de noii gospodari cu atît mai mult cu cît părinţii înşişi îşi datorează propria „situaţie" (patrimoniu, poziţie, prestigiu) efortului personal.

Sexul „celui mai mare" diferenţiază rolurile: fetele îşi ajută/suplinesc mama, în timp ce băieţii preiau rolul patern. Cu alte cuvinte, fetele îşi supraveghează fraţii/surorile mai mici şi le oferă foarte de timpuriu îngrijiri („le dau să mănînce", „îi spală"), iar mai tîrziu au responsabilităţi legate de traiectoriile lor şcolare, profesionale şi maritale, în timp ce băieţilor le revin numai aceste din urmă atribuţii; ei pot oferi îngrijiri şi îşi pot supraveghea fraţii/surorile mai mici, dar practica este utilizată cu titlu excepţional, cînd în familie nu există fete suficient de mari.

Responsabilităţile surorilor/fraţilor mai mari pot fi şi ele asociate gospodăriei, întrucît, într-o primă etapă, permit conservarea limitelor funcţionale ale acesteia, iar mai apoi menţin nucleul de bază în jurul căruia se constituie „familia mare" şi reţelele de sociabilitate.

Pe de altă parte, sentimentul „rădăcinii" şi al „familiei mari" este creat şi întreţinut prin stimularea ataşamentului şi respectului faţă de bunici:

> Ei ne-au învăţat de mici să ne iubim, să ne iubim chiar bunicii, deşi ca copii nu prea iubeam bătrînii. Dar ei ne-au învăţat frumos, să ne iubim şi să ne respectăm bunicii [fem., n. 1949, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; tatăl şi mama - 4 clase fiecare, agricultori; fratrie=4].

Totuşi, chiar dacă locuiesc în aceeaşi curte, atît timp cît cel puţin unul dintre părinţi este în viaţă şi poate munci, o relaţie consistentă bunici-nepoţi este conjuncturală, fiind determinată de incapacitatea temporară a părinţilor (plecaţi la muncă, bolnavi etc.) de a-şi exercita rolurile; solidaritatea se manifestă cu precădere în forma ajutorului material şi a *suplinirii* rolurilor parentale. Lucrurile se petrec ca şi cînd ar exista o regulă conform căreia creşterea copiilor ar fi un atribut natural al genitorilor lor. Numai în cazul familiilor lărgite şi al decesului ambilor părinţi, copiii se află sub influenţa consistentă a bunicilor. În orice caz, relaţia cu bunicii pune rareori în joc resurse instrumentale de identificare, variind pe o axă a expresivului de la „şicane" reciproce la ignorare sau la afecţiune, reciproce:

> Bunicul era un om sărac. Deci tatăl lui tata. Cu o nevastă foarte rea. Nu ţin minte să-mi fi spus „Na o nucă". Stăteam în aceeaşi curte şi... mereu, ba-i treceam prin faţa casei, ba stăteam pe prispa ei, ba... Şi, mă rog, îmi făcea şicane, îi făceam şicane. Şi... tata mă bătea din cauza asta [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

> Mă rog, ei fiind tineri au început să-şi construiască o casă nouă, că aveau o casă bătrînească. Tot aşa, plecau la treburile gospodăreşti, în cîmp, chiar. Rămîneam singur acasă cu sora mea - era diferenţă de doi ani de zile -, mă rog, stăteam cu o bunică, în măsura în care avea ea grija noastră [masc., n. 1948, studii medii, muncitor→

după 1990, cadru de conducere; tatăl – agricultor + negustor, 7 clase; mama – agricultoare, 4 clase; fratrie=2].

Eu am trăit mai mult în casa părintească [în prima copilărie], deci nu am trăit la bunici, spre deosebire de mezinul familiei care a trăit numai la bunici, la bunicii dinspre mamă, într-un sat vecin. La fel s-a întîmplat şi cu primul născut, fratele mai mare, care pînă la şapte ani a locuit tot acolo, după care a venit acasă pentru a merge la şcoală împreună cu mine. Sîntem trei fraţi şi o soră. [...] Bunicii veneau în sprijinul familiei noastre [în perioada şcolarităţii] mai mult material. În ceea ce priveşte educaţia noastră, nu au intervenit în chip deosebit [...]. În schimb, material ne ajutau substanţial. Cel puţin părinţii mamei au fost nişte generoşi, iar bunica mai trăieşte şi azi. Bunicii de pe tată cu care am trăit în aceeaşi curte erau zilnic cu noi. Bunicii de pe mamă ne vizitau săptămînal, în fiecare duminică, şi ţineau la nepoţi ca la nu ştiu ce [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; fratrie=4].

Părinţii şi bunicii mei – părinţii mamei, cu care locuiam – îmi spuneau mereu: „Cea mai bună dintre lecţii este să ştii să iubeşti munca. Mai mult decît pe tine însăţi. Şi să n-ai alt scop decît să laşi după tine cea mai bună parte din propria ta viaţă". Bunicile care mă iubeau foarte mult şi mă vedeau ca pe o fiinţă supranaturală îmi ziceau: „Tu eşti ca un îngeraş. Eşti prea sensibilă. Tu n-ai să poţi munci din greu, de aceea trebuie să-nveţi, că tu ai să ajungi departe" [fem., n. 1933; absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate preşcolară, pensionată].

Solidaritatea de neam este utilizată îndeosebi pentru şcolarizarea copilului şi pentru găsirea unui loc de muncă [a se vedea *infra*, paragrafele 5.6. şi 5.9.].

Schimburile între fraţi, precum şi sentimentul apartenenţei la o „familie mare" şi la un „neam" asigură conservarea unităţii familiale în timp şi spaţiu, constituind, alături de efortul personal, o resursă importantă în construirea traiectoriei sociale a membrilor. Totuşi, „familia mare" reprezintă, înainte de toate, o „ancoră" socială, sursa sentimentului de securitate pe care îl dă apartenenţa la un grup. În planul practicilor curente, fiecare trebuie să se descurce singur, fără să aştepte ajutorul celorlalţi.

5.2.4. Ordinea domestică; curăţenia

Foarte devreme, copilul experimentează o lume organizată pe principiul echipei, conform căruia fiecare trebuie să acţioneze în acelaşi sens cu ceilalţi. El este introdus treptat în această lume prin familiarizarea cu şi prin asumarea progresivă a unor roluri complementare acelora exercitate de ceilalţi membri. Identificarea ca membru al echipei de muncă, de viaţă cotidiană şi de consum reprezintă, după consangvinitate, al doilea „stîlp" al identificării familiale. Sinele se construieşte, aşadar, în primul rînd prin interiorizarea acestui Altul generalizat care este *echipa familială*.

Ordinea este una dintre valorile transmise foarte de timpuriu şi insistent copiilor. A fi gospodar înseamnă a fi un bun administrator al resurselor umane şi materiale, iar

o bună administrare impune (şi este dovedită prin) clasarea şi dispunerea în spaţiu şi timp a oamenilor şi a lucrurilor, în maniera cerută de raţionalitatea acţiunii (eficienţă, tradiţie, ritual etc.); aceasta este cea mai largă semnificaţie a noţiunii „ordine domestică"; semnificaţia restrînsă este redusă la clasarea şi dispunerea lucrurilor în spaţiul gospodăriei. Copiii sînt antrenaţi prioritar în activităţi ca măturatul curţii şi al casei, transportul uneltelor de muncă de la şi la locul de depozit, aşezarea şi strîngerea mesei etc., fiind astfel integraţi în echipa familială; *învăţarea ordinii domestice reprezintă, practic, primul şi principalul conţinut al educaţiei familiale.*

Copiii vechilor gospodari asociază ordinii domestice *curăţenia*, iar uneori chiar *estetica* vestimentaţiei, a locuinţei, a curţii:

> Tot timpul ei făceau cu noi şi o educaţie estetică – aş putea spune –, chiar dacă nu aşa organizată. Pentru că prin tot ce făceam, ne învăţa să fie totul frumos, în casă să fie ordine, să fim îmbrăcate corect, curat, grădina să fie plină de flori, curtea – chiar una dintre sarcinile noastre era să măturăm zilnic curtea [fem., n. 1933; absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate preşcolară, pensionată].

> [...] a căutat în permanenţă să creştem curaţi, şi la propriu, şi la figurat [masc., n. 1935; studii medii, cadru de conducere].

> [...] şi primul lucru pe care ţin minte că l-am învăţat şi la care bunica ţinea foarte mult era că trebuie să ne spălăm. Eu aveam un păr foarte bogat şi creţ pe vremea aceea şi aveam probleme cu pieptănatul. Ea mă învăţa că... niciodată, înainte de a mînca, nu trebuie să venim cu mîinile nespălate [...] [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionat; familie de origine constituită din bunici şi patru orfani de război].

În distribuţia rutinieră a sarcinilor, acestea revin femeilor şi fetelor: o bună gospodină ţine casa şi hainele membrilor curate şi este ea însăşi curată. Totuşi, semnificaţia noţiunii „curăţenie" trimite mai mult la eficienţa activităţilor domestice şi la raporturile cu Celălalt (colectivitate şi divinitate), decît la apărarea sănătăţii; este relevantă absenţa cvasi-totală din povestiri a unor teme ca igiena personală cotidiană (cu excepţia spălării mîinilor înainte de masă), igiena locuinţei sau igiena alimentaţiei. Dincolo de nivelul scăzut de instruire sanitară – invocat adesea de observatorii vieţii rurale –, raportul cu igiena, în special cu igiena corporală, trebuie asociat raportului cu munca. Lumea cotidiană a gospodarului şi a băieţilor săi este lumea muncii la cîmp şi la animale. În condiţiile date, prea multă grijă pentru curăţenie trece drept frivolitate (*„fudulie"*), pentru că *„oricum, te murdăreşti"*, iar preocuparea pentru acest domeniu este crono- şi energofagă, afectînd eficienţa acţiunii. La sărbători, însă, toată lumea se spală şi se îmbracă *„frumos"*, iar unii părinţi suferă că, din cauza lipsei de bani, nu-şi pot îmbrăca astfel copiii.

Iată cum sînt descrise funcţiile practice şi simbolice ale locuinţei rurale:

> La ţară este acea cameră care se cheamă „casa mare". Acolo erau lucrurile „de curat", hainele de sărbătoare. Era o cameră deosebită. Acolo se intra cînd venea preotul, la Crăciun şi la Paşte. În rest, stăteam toţi într-o cameră. Camera fiind

spaţioasă, era cu două paturi şi aveam şi sobă care are un locaş căruia noi îi ziceam „după sobă" sau „pe cuptor" (da' noi nu aveam cuptor). Eu dormeam singură „după sobă", fraţii mei dormeau pe un pat, iar părinţii pe celălalt. Dormeam toţi la un loc. Asta în special iarna. Vara mai dormeam în bucătăria de vară [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor); fratrie=4].

Se observă că în „devălmăşia" familială spaţiile sînt, totuşi, organizate în funcţie de poziţie (părinţi-copii) şi sex. Pe de altă parte, sînt bine delimitate funcţiile predominant simbolice ale „casei mari" (trimiţînd la relaţia cu divinitatea şi cu comunitatea, pentru că obiectele depozitate aici sînt semne identitare şi statutare), iar curăţenia este asociată raportului simbolic cu lumea; cu alte cuvinte, *curăţenia este pentru ţăran mai puţin o valoare practică şi mai mult una simbolică.*

5.2.5. *Munca în şi pentru familie*

Ceea ce nu se poate spune despre muncă, a cărei dimensiune practică este importantă. Am notat deja faptul că organizarea riguroasă a activităţii colective şi munca membrilor, inclusiv aceea a copiilor, reprezintă resursele principale de subzistenţă şi de dezvoltare a gospodăriei „tradiţionale":

> Şi ţi se explica ce ai de făcut, şi cutare, şi cutare lucru ţinînd de gospodărie, moment în care ţi se spunea că fără aceste lucruri nu se poate trăi, că toţi sîntem din aceeaşi casă şi, deci, datori să punem fiecare osul la treabă. Şi de obicei de aici mi se trăgeau cele mai mari necazuri. Trebuia adusă apă, îngrijit animalele, tăiat lemne, lucruri care puteau provoca certuri sau chiar mai rău [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; părinţii – stare materială de mijloc; fratrie=4].

> Făceam treabă, că dacă aveau patru capete de vite, doi boi, oi vreo 30, se făcea cu rîndul, aveam ocupaţie zi de zi. Chiar noi, ca fete, mergeam la cîmp, ajutam la treabă, cînd ne-am mai mărit. Dacă nu mergem la cîmp, făceam mîncare. În general, am ajutat, ei au fost mulţumiţi de noi [fem., n. 1949, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; fratrie=4].

Munca celor mici are ca suport, în marea majoritate a cazurilor, o logică a necesităţii; am mai spus-o, cu cît este mai mare patrimoniul şi/sau numărul de copii care trebuie hrăniţi şi înzestraţi, cu atît cantitatea de muncă de întreţinere şi de acumulare necesară este mai mare[1] şi cu atît sînt copiii „puşi la treabă" mai devreme şi mai mult:

> Deci eram opt copii la părinţi. O familie destul de numeroasă, în total zece suflete, de aceea părinţii mei, ţărani, oameni simpli, fără prea multă ştiinţă de carte, trebuiau să muncească din zori pînă noaptea tîrziu ca să ne poată creşte pe toţi. Grijile

1. Este posibil ca vechiul sistem al neînzestrării fetelor cu pămînt – semnalat de Stahl [1959] – să fi fost legat de limitele locale ale extensiei gospodăriei.

materiale erau pe primul loc: mîncare, haine, încălțăminte erau lucrurile cele mai importante pentru noi. Încă de mici am fost puși la treabă și învățați cu munca. Erau atîtea de făcut: de dat mîncare la păsări și animale, de prășit, de săpat, de adus lemne cu căruța, de strîns recolta... Cine s-a născut la țară știe... Tata, om cu frica lui Dumnezeu, spunea fiecăruia ce are de făcut, dîndu-ne sarcini precise de care era obligatoriu să ne achităm [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor].

Totuși, copiii nu sînt „puși la treabă" numai pentru că este nevoie de o forță de muncă suplimentară; așa cum am observat și în capitolul precedent, integrarea lor progresivă în echipa familială este mecanismul principal de construire a identității sociale a fiecăruia dintre ei, ca și a aceleia a familiei în întregul ei, întrucît a fi „copil de oameni gospodari" înseamnă, înainte de toate, a fi *muncitor/harnic(ă)*, iar a fi gospodar înseamnă a avea copii harnici; *semnificația simbolic-identitară a muncii este, de asemenea, importantă.*

Unii dintre subiecți sînt tentați să le atribuie părinților, „țărani de viță nobilă", o intenționalitate educativă în centrul căreia se află conștiința importanței micii copilării în construcția sinelui[1] și valorizarea muncii:

> Chiar din mica copilărie aveam sarcini: să aducem surcele, lemne pentru foc, să ștergem praful de la flori, să udăm florile. Cînd am fost mai mari: să dăm mîncare la pui, să păzim puii să nu-i mănînce uliul, sau multe, multe alte treburi care par lucruri mărunte, dar de aici se pune baza deprinderii pentru muncă. Mi-aduc aminte de mama și bunica mea, care se exprima: „Pomul cît e mic se-ndreaptă". [...] În orice împrejurare, ne învăța să și muncim, să știm să muncim. [...] Părinții și bunicii mei – părinții mamei, din partea mamei, cu care locuiam – îmi spuneau mereu: „Cea mai bună dintre lecții este să știi să iubești munca [...]" [feminin, n. 1933, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată].

Se pare că datorită formației didactice personale subiectul citat – și nu este un caz unic – înțelege faptul că familia rurală servește foarte de timpuriu ca o „școală a muncii" în termenii în care pedagogii actuali înțeleg educația prin și pentru muncă. Dincolo de posibilele reinterpretări subiective ale sensului educativ al acțiunii parentale prin prisma unor achiziții ulterioare, relatările sînt însă coerente cu particularitățile societății rurale interbelice descrise de sociologi. O societate care conservă numeroase elemente arhaice, între care faptul că dreptul de proprietate sau de folosință asupra

---

1. În ceea ce privește conștientizarea importanței primilor ani pentru evoluțiile viitoare, ea pare a fi stimulată de creșterea popularității școlii care delimitează „cei șapte ani de-acasă" de restul biografiei individuale: *„Părinții mei* [...] *se străduiau tot timpul ca să ne pună baza educației în cei șapte ani de-acasă. Pentru că, ne spuneau ei, cei șapte ani de-acasă..., după cei șapte ani de-acasă ne judecă lumea, că aceasta este zestrea noastră fundamentală, și a tuturor"* [feminin, n. 1933; absolventă a Școlii Normale, învățătoare → cadru de conducere (pensionată)].

terenului se cîştigă prin muncă [Stahl, 1959]; altfel spus, munca este principiul de funcţionare a acestei societăţi. În plus, este vorba despre un sistem devălmaş (colectiv) în care familia funcţionează ca o „echipă de muncă" în care fiecare are de jucat, în funcţie de vîrsta, sexul şi particularităţile sale şi în funcţie de situaţia „aici şi acum", un rol corelativ celorlalte:

> La ţară nu poţi să spui că nu ai timp de joacă şi alte activităţi... dar toate astea au fost îmbinate cu... dragostea pentru muncă, cu cultul... muncii. De mici, aşa cum eram – ţin minte foarte bine – tata repartiza... treburi, activităţi în cadrul gospodăriei pentru fiecare. Pe parcurs, cum creştea fiecare, avea răspunderi: deci nu era lăsat deoparte... În raport cu vîrsta ce-o aveam, fiecare aveam şi răspunderi" [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Gospodarul autentic şi membrii familiei sale nu muncesc decît în şi pentru familie. A munci „cu ziua" sau „a te băga slugă" în gospodăria altuia – conduite ce amintesc vechile servituţi feudale – nu sînt compatibile cu statutul de gospodar. Totuşi, sărăcia postbelică – relativă, pentru că în cele mai multe cazuri gospodăria dispune de produse, dar are dificultăţi în a obţine banii a căror importanţă a crescut mai ales din cauza creşterii fiscalităţii – atrage o schimbare de atitudine; la nevoie, se acceptă că, indiferent de alte considerente, munca cinstită nu este ruşinoasă şi că este preferabil să munceşti „cu ziua" decît să nu ai tot ce-ţi trebuie. „Viţa nobilă" se probează, în ultimă instanţă, prin asigurarea autonomiei funcţionale a familiei (a avea cele necesare unei vieţi obişnuite, fără a fi îndatorat nimănui):

> Ceea ce am făcut mai mult, poate, decît alţi copii a fost munca în aer liber. [...] Eu cred că la 12 ani ştiam să prăşesc, să plivesc straturi, să mătur curtea, să strîng frunzele din grădină, primăvara. [...] Vara, bine-nţeles că vaca la păscut o duceam noi, cîteodată chiar şi calul îl scoteam şi... nu priponeam animalele, ne duceam cu ele. Ne arăta pînă unde să pască într-o zi, pînă unde a doua zi, eram foarte bine organizaţi. Aveam instinctul ăsta al muncii. [...] [Oftînd:] Ajunsesem să muncesc atît de bine la cîmp, încît... – eu ştiu? –, cînd eram prin clasa a VI-a, după ce terminam la noi, eram solicitată şi de vecini, şi ea [bunica] era chiar bucuroasă şi nu mă reţinea. Era un om foarte bogat acolo... şi de Paşti n-am avut făină de grîu ca să facă bunica... pască, cozonaci nu făcea. Şi atunci ne-am împrumutat de la el cu făină şi el a spus „Îţi dau, dar o să-mi laşi fata să-mi ajute la pus cartofi, două-trei zile". Şi de-atunci, în fiecare campanie din asta... agricolă, primăvara, vara la prăşit – eu ştiu? – mai spre toamnă la scos cartofi, cum eram... cînd eram liberă, eram solicitată şi... plătită. Mai tîrziu, chiar şi cînd am fost în liceu, nu mi-a fost deloc jenă să fac treaba asta, cînd deja nu mai eram atît de săraci, cînd deja ieşisem... şi după secetă, şi după datoria cu banca, şi după alte necazuri. Eu în fiecare toamnă aveam banii mei să-mi fac o uniformă nouă. Aveam colege care erau cu părinţii amîndoi şi care aveau o situaţie materială bună, dar purtau o uniformă doi-trei ani [fem., n. 1937, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → instructor raional al Organizaţiei Pionierilor → studii superioare fără frecvenţă → directoare a Casei de cultură + viceprimar → cadru didactic →

pensionată; familie de origine constituită, în etapa despre care relatează aici subiectul, dintr-o bunică văduvă şi patru orfani de război].

La nivelul lumii adulte există o diviziune a „treburilor" în gospodărie pe axa feminin/masculin. În sens restrîns, prin „muncă"/„lucru" sătenii înţeleg activitatea de producere a resurselor primare (naturale sau băneşti) din care se întreţine gospodăria. La nivelul ideologiei şi al practicilor, masculinitatea este asociată muncii, înţeleasă în acest sens restrîns; echipa de muncă funcţionează în principal ca un „noi-bărbaţii" şi este coordonată de cea mai experimentată persoană de sex masculin, care este tatăl. Rolurile paterne sînt legate cvasi-exclusiv de lumea muncii; aici, tatăl este executant, administrator al resurselor materiale şi umane, educator; aici, el îşi poate impune voinţa (deţine puterea legitimă).

La nivelul ideologiei familiale, feminitatea este asociată activităţilor de administrare şi prelucrare a resurselor pentru consum; de regulă, acestea nu sînt înglobate în noţiunea „muncă", ci în *„a face treabă"*. Ca şi în perioada interbelică, sfera practicilor cotidiene feminine este, comparativ cu specializarea celor masculine, mult mai largă şi mai flexibilă. În ceea ce priveşte activităţile de execuţie, femeile acoperă întregul spaţiu domestic (copii, hrană, curăţenie, animale de curte), dar participă adesea şi la muncile agricole. Limitarea spaţiilor şi rolurilor feminine la cele domestice apare numai în familiile care, graţie unor activităţi non-agricole aducătoare de venituri băneşti, îşi pot permite să angajeze oameni „cu ziua"; pentru aceasta, însă, este necesar să fie satisfăcută şi o a doua condiţie, aceea a găsirii, în sat sau în altă parte, a unor persoane dispuse să lucreze în gospodăria altuia, pentru întemeierea unei gospodării proprii sau pur şi simplu pentru subzistenţă:

> Tata a avut şapte clase, terminate în regulă, cu certificatul respectiv, mama a terminat patru clase. Situaţia materială a părinţilor era bună spre foarte bună. Asta datorită faptului că ambele familii din care provin părinţii mei au avut cîte un singur copil, iar părinţii lor, la rîndul lor, au fost un pic mai înstăriţi. În ce consta averea: era pămîntul agricol, pe care trebuia să-l munceşti, asta era toată averea! Deci părinţii tatălui aveau în jur de şase hectare jumate, părinţii mamei, cinci jumate. Iar familia mea însumase ca dotă de la un părinte şi de la celălalt aproximativ şase hectare jumate teren arabil, plus grădina, care era un alt teren, aparte, plus încă vreo trei „locuri de casă" care erau în jurul casei şi undeva în spatele satului. Asta era situaţia: pămîntul, un inventar de atelaje agricole complet, plus animalele. [...] Erau condiţii vitrege, avînd în vedere că în '44-'45 s-a terminat războiul, în '46 a fost acea secetă cumplită în zona Moldovei, iar în '47 a venit „foametea", moment în care m-am născut eu. Deci se poate spune că, atunci, în toamnă, am venit o dată cu „foametea". [...] Ei, a fost în familie o situaţie mai bunişoară începînd cu perioada anilor '50, asta datorită faptului că tata a fost şi mic meseriaş, se ocupa cu croitoria, a mai lucrat şi tîmplărie, a fost şi butnar, meserii pe care le-a învăţat de la bunicul meu, a avut, practic, mai multe ocupaţii, şi albinărit, de exemplu, dar baza a fost croitoria. Şi, bine-nţeles, muncea şi la cîmp, însă singur, pentru că mama n-a muncit, practic, deloc, n-a trecut pe la cîmp prea des... Ceea ce nu se putea face de unul singur se plătea,

adică se angajau oameni cu ziua, muncitori în sat plătiţi ca zilieri [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

De regulă, regăsim acelaşi exerciţiu al rolurilor şi la nivelul fratriei. După cum rezultă din numeroase fragmente citate anterior, fetele – care îşi ajută sau suplinesc de la vîrste foarte mici mamele în interiorul gospodăriei – sînt solicitate cu regularitate la cîmp sau la animale, ca şi fraţii lor. Toate femeile din generaţia centrală, fără excepţie, rememorează o copilărie pe care o caracterizează ca „dură", „grea" şi al cărei sfîrşit, care a echivalat cu plecarea din gospodăria părintească, a fost aşteptat/primit cu satisfacţie şi speranţă. Bărbaţii din aceeaşi generaţie au, dimpotrivă, o trăire mai senină a copilăriei. La vîrste mai mici şi dacă tatăl lipseşte, ei sînt lăsaţi să se joace mai mult şi sînt sancţionaţi mai rar. Totuşi, distincţia feminin/masculin se estompează adesea în grupul de copii, pentru a se conserva în lumea adultă, ca şi cum segregaţia copii-adulţi – despre care am mai vorbit – ar servi, între altele, ca mijloc prin care gospodăria continuă să funcţioneze ca grup de sine stătător (îşi conservă limitele funcţionale în raport cu „familia mare" şi cu restul comunităţii), fără ca definiţiile masculinităţii şi feminităţii să fie afectate. Autocompasiunea şi revolta cu care este făcută relatarea dovedeşte că intrarea *„bieţilor"* băieţi în spaţiul feminităţii este, din punctul de vedere al ideologiei, excepţională:

> Pentru că... să ştiţi că a avut... nu s-a băgat să-şi facă o mămăligă, un ochi... Mîncare la găini, la porci, vaca... asta mama făcea. Cînd era mama lehuză, cînd nu se intră în bucătărie nu ştiu cît timp, mîncare făceam eu. Tata nici vorbă! Cum să se bage el în blide?! El era superior, o dată că avea cinci clase de seminar şi a doua că era bărbat! [masc., n. 1936, primul născut din opt fraţi, studii medii, instructor cultural].

5.2.6. *„Cinstea fetei mari". Sexualitatea ca simbol al cunoaşterii şi puterii adulte/masculine*

Noţiunea „cinste" are o semnificaţie „brută" legată de raporturile cu sexualitatea; a fi cinstit(ă) înseamnă a evita raporturile sexuale premaritale şi extraconjugale:

> Iar eu le-am mai făcut una *à propos* de faptul că băiatul trebuie lăsat să se descurce, nu trebuie crescut ca o fată... La 23 de ani, am fost obligat să mă însor, acuzat că am abuzat [...]. A fost o palmă pentru ei. Şi pentru mine. Da' dacă am fost crescut... ca o fată! [masc., n. 1936; tatăl – „cinci clase de seminar" + „o şcoală de viticultură şi pomicultură"].

> Mi-a spus aşa: „Fată, de-acum încolo n-ai să mai fii lîngă mine şi n-am să te mai urmăresc. Da' fii atentă, că băieţii-s răi. Să nu cumva – parc-o văd cum îmi făcea din mînă – să intri în casa vreunui bărbat vreodată! Chiar dacă n-o să se întîmple nimic, cînd ieşi de-acolo, ieşi cu firma pusă". [...] Eu nu aveam voie să vorbesc cu băieţii. Fetele din sat mergeau la o reuniune, la... Eu nu aveam voie să vin cu un băiat acasă. Şi... Mama era şi ea foarte.... severă din punctul ăsta de vedere, dar n-avea nimic

împotrivă dacă vorbeam şi eu cu un băiat de-acolo din sat. Dar tata, nu! N-avea voie să se apropie nici un băiat de mine [fem., n. 1947; tatăl – agricultor + negustor + „colector" al „dărilor" pe lîngă Sfatul Popular, şapte clase].

Înţeleasă în această accepţiune, „cinstea" trimite direct la respectul distanţei de lumea adultă, al cărei privilegiu exclusiv este sexualitatea – ea însăşi simbol al cunoaşterii şi puterii –, la respectul ordinii, aşadar. Sinonimia „a fi cuminte" şi „a fi cinstit(ă)" devine, astfel, inteligibilă. Ca şi legătura între norma sexuală şi cea morală a cinstei.

Cea dintîi poate fi corelată şi cu importanţa acordată limitelor familiei: ea reprezintă una dintre condiţiile principale ale trasării limitelor personale şi simbolice ale familiei de procreere. Fetele sînt mai intens „învăţate" şi controlate în acest sens, fapt care – alături de observaţia sociologilor interbelici cu privire la concubinajul juvenil evitat în familiile înstărite şi cu bărbaţi şcolarizaţi – susţine ipoteza originii normei inocenţei în modelul biblic al Fecioarei Maria. Riscul sarcinii joacă, desigur, un rol important în această asimetrie, dar faptul că este invocat insistent riscul pierderii prestigiului conduce la ipoteza rolului fundamental al femeii în menţinerea limitelor: prestigiul fetei ca viitoare soţie şi mamă pare a decurge din gradul în care este ea creditată ca total devotată familiei sale; nu fidelitatea este aici în discuţie, ci *loialitatea şi supunerea*. În consecinţă, „cinstea" – alături de hărnicie – reprezintă unul dintre capitalurile esenţiale pe piaţa matrimonială, compensînd absenţa altor resurse simbolice („neamul") şi materiale; a lua de nevastă o fată *„săracă, dar harnică şi cuminte"*, se poate dovedi o strategie de mobilitate profitabilă, mai ales pentru noii gospodari.

„Cinstea" poate fi considerată, de asemenea, şi ca o dovadă că societatea rurală cunoaşte „sentimentul" adolescenţei feminine, deoarece „problema" se pune cu cea mai mare acuitate la această vîrstă.

5.3. Copii crescuţi *„cu frica lui Dumnezeu"* şi *„cu credinţă"*. Identificarea religioasă

Marea majoritate a subiecţilor de sex masculin ai generaţiei centrale construiesc o imagine pozitivă a părinţilor, prezentîndu-i pe taţi ca pe oameni *„cu frica lui Dumnezeu"*, iar pe mame ca pe femei *„credincioase"* (avînd sentimente religioase puternice). Dacă înţelegem norma ca pe un comportament pe care colectivitatea îl prescrie sau îl interzice explicit, prevăzînd de asemenea sancţiuni explicite pentru abateri, *relaţia cu biserica este* pentru omul de la ţară *sursa principalelor norme*: să nu furi, să nu minţi, să-ţi respecţi părinţii etc. Identificarea religioasă normativă (instrumentală) pare să se realizeze în principal pe linie masculină; identificarea feminină urmăreşte sfera credinţei (expresivului).

Totuşi, relaţia credinciosului cu textul biblic depozitar al acestor norme apare în modalităţi variate. În cazul creştinilor ortodocşi (toţi subiecţii ale căror relatări le

analizăm aici sînt ortodocşi), norma este, de regulă, cunoscută prin intermediul preotului, în timpul slujbelor sau al spovedaniilor, de unde iradiază pe cale orală în colectivitate; apelul credinciosului la textul biblic este excepţional şi pare a fi apanajul bărbaţilor care îndeplinesc o sarcină oarecare pe lîngă biserică (preot, cîntăreţ, consilier, casier):

> Tata a fost un om al bisericii şi i-a plăcut foarte mult să citească, în special *Biblia* şi istoria. *Biblia* a citit-o şi a răscitit-o..., că, de-acuma, o ştia pe de rost... A fost consilier şi casier la biserică... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

> Amîndoi erau foarte religioşi. În fiecare duminică mergeam la slujbă, la biserica din sat. Tata făcea parte din consiliul parohial, avea acasă *Biblia*, *Epistolele*... şi alte cărţi bisericeşti, din care ne îndemna să citim seara, înainte de culcare [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

În consecinţă, identificarea religioasă a copiilor are, în marea majoritate a cazurilor şi în special atunci cînd se înfăptuieşte pe linie feminină, o slabă componentă biblic-normativă; ea se confundă cu identificarea familială şi cu cea comunitară, avînd o puternică dimensiune emoţională şi un caracter practic-participativ şi ritual-rutinier:

> Ea [bunica] mă învăţa că... niciodată înainte de a mînca nu trebuie să venim cu mîinile nespălate, că nu trebuie să ne aşezăm la masă pînă nu spunem o rugăciune sau să ne ridicăm de la masă pînă, iar, nu spunem o rugăciune... deşi era o femeie foarte interiorizată în ceea ce priveşte credinţa religioasă – nu era una care să meargă la biserică de toate sărbătorile, să facă mare caz de credinţa ei –, dar credea foarte puternic, totuşi [fem., n. 1937, studii superioare, fostă membră a „nomenclaturii" P.C.R.; familie de origine constituită dintr-o bunică văduvă şi patru orfani de război].

Ca şi valorile familiale, valorile de tip moral-religios reprezintă resurse importante în construirea imaginii sociale a familiei şi individului. Pe de altă parte, rememorîndu-şi propria biografie, subiecţii au sentimentul că aceste valori au reprezentat resurse importante cu ajutorul cărora ei înşişi şi-au construit identitatea socială.

5.4. *„Să nu te/ne faci de rîs!"*. Educaţia pentru conservarea respectabilităţii în colectivitate

Sociologii au observat puterea controlului social în mediul rural, lăsînd să se înţeleagă că este vorba fie despre „topirea" individului în colectivitatea locală, fie despre o presiune de tip individualist, specifică oricărui grup primar, în care fiecare îl controlează simbolic pe fiecare. Dacă putem vorbi despre un control social în ruralul românesc, atunci mecanismul acestuia îl constituie articularea între individ, gospodărie şi colectivitatea locală.

Respectabilitatea gospodăriei se construieşte şi se apără – pe lîngă raporturile cu familia şi cu biserica, al căror rol în această privinţă este esenţial – prin controlul familial al relaţiilor publice ale fiecăruia dintre membri, inclusiv ale copilului. Cînd

iese pe poarta casei, acesta rămîne membru al familiei sale, reprezentînd-o în relaţiile cu ceilalţi. Comportamentul său este expresia calităţii de gospodari a părinţilor şi, în special, a „viţei nobile" a acestora: din părinţi buni, ies copii buni, pentru că *„aşchia nu sare departe de lemnari"*. Controlul riguros al grupurilor de vîrstă ale copiilor poate găsi aici o explicaţie.

Băiat sau fată, copilul de gospodar este îndemnat să fie *cinstit*. În afara normei inocenţei sexuale – implicit a respectului/supunerii faţă de adult şi de bărbat –, a fi cinstit în relaţiile cu Celălalt se traduce în special prin *a nu fura* şi *a nu minţi*. Imperativul trimite înainte de toate la respectul proprietăţii/muncii şi, mai general, la încrederea reciprocă pe care se clădeşte viaţa comunitară, inclusiv aceea a familiei. Pentru ţăranii săraci şi „fără prea multă ştiinţă de carte", cinstea apare din nou ca un *capital compensatoriu* (am mai întîlnit această semnificaţie atunci cînd am vorbit despre „cinstea" fetei), fapt care poate fi interpretat ca indicator al asocierii pe care simţul comun o operează între credibilitatea/respectabilitatea persoanei şi patrimoniul/capacitatea de muncă, respectiv „ştiinţa de carte" pe care ea le posedă şi, reciproc, al suspiciunii morale care planează asupra acelora ce nu reuşesc să construiască prin muncă un patrimoniu sau/şi rămîn „neînvăţaţi":

> Pămîntul, dacă nu-l munceşti, dacă nu-l respecţi, nici el nu te ajută, nu-ţi dă de pomană. Cred că lucrul ăsta l-am învăţat de la tata. Era un om cinstit, muncea foarte mult şi ne-a învăţat şi pe noi să fim cinstiţi, să nu furăm, chiar dacă sîntem săraci şi nu avem şcoli înalte, să ne purtăm în aşa fel încît să nu ne fie ruşine de faptele noastre [masc., n. 1935, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor; părinţi „ţărani simpli, fără prea multă ştiinţă de carte"].

> Deci educaţia a plecat de la ideea „Să nu te faci de rîs!". „Domnule, mergi pe drum şi, dacă vezi un măr şi nu mai poţi, bate-n poartă şi ceri, da' nu pune mîna să iei. Domnule, nu-i al tău! Ce nu-i al tău, nu-i al tău, nu pune mîna, nu lua!" [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – „cinci clase de seminar" + „o şcoală de viticultură şi pomicultură"].

> Ce ştiu, că nu aveam voie să cer ceva, că era ruşine să ceri de la vecini. Sau să mă duc să iau o pară, dacă vecina avea şi mie mi-era poftă. Pentru asta luam o bătaie groaznică, ori de la tata, ori de la mama. Într-un fel îi bine, că ne-au sădit pe undeva noţiunea asta de cinste, de corectitudine. Pe-atunci, mie mi se părea că sînt foarte răi, dar... Nu trebuia să ştie vecinii dacă era bine sau rău în casa noastră. Ăsta era specificul casei noastre. Ceilalţi nu erau aşa, dup-aia mi-am dat eu seama. Vecinii mai veneau după oleacă de făină, după... Mama mea nu se ducea niciodată. [...] În primul rînd, ce a rămas foarte sănătos, să nu fur – era un păcat groaznic –, să nu mint, să nu duc vorba din casă. Pentru asta am luat o bătaie groaznică. „Să nu duci vorba din casă! Să nu scoţi vorba din casă!" Asta era. Dar minciuna şi furatul le-am păstrat aşa, ca pe o... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – agricultor + negustor + „colector" al „dărilor" pe lîngă Sfatul Popular, 7 clase; mama – agricultoare + croitoreasă, 7 clase].

Orice copil de gospodari învaţă devreme că relaţiile sale publice trebuie să fie orientate de noţiunea *ruşine* şi de principiul *a nu te face de ruşine/rîs*, care echivalează cu *a nu-ţi face părinţii de ruşine*:

– [...] „Să nu te faci de rîs!" [...]
– Erau preocupaţi de poziţia lor în sat?
– Da. De demnitate.
– Demnitatea cui? A persoanei sau a familiei?
– Da: „Pentru că eşti al lui Vasile Cosma!"
– Conta, deci, familia?
– Da. Conta enorm [masc., n. 1936, tatăl – „cinci clase de seminar", *„domnul* Cosma"].

Nu este vorba atît despre norme generale de comportament, cît despre interdicţii necesare funcţionării gospodăriei ca unitate autonomă şi conservării respectabilităţii ei în colectivitate, pe care coincidenţa cu sistemele normative în uz nu face decît să le întărească, cu atît mai mult cu cît respectarea normelor atrage respectabilitatea şi, implicit, întărirea limitelor. Conduita morală este înţeleasă în sensul durkheimian al *datoriei* faţă de colectivitate şi faţă de divinitate, dar şi în sensul goffmanian al *interacţiunii rituale*. Se pare că fetelor le sînt impuse mai insistent ritualurile interacţiunii (politeţe, maniere, ţinută etc.) sau, în orice caz, ele le receptează şi le reţin mai bine:

> Şi, într-adevăr, părinţii mei, ţărani cum erau, se străduiau să ne facă o educaţie civilizată, o educaţie de bună purtare, o educaţie morală. Ne spuneau mereu cum să ne comportăm în orice împrejurare... Au insistat foarte mult asupra salutului, asupra acelor cuvinte fermecate „mulţumesc", „poftim", acelea care dau vitalitate... comportării şi aprecierii... de către aceia cu care vii în contact [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare].

În termenii sociologici consacraţi de Erving Goffman – al cărui model teoretic pare cel mai pertinent pentru analiza problemei în discuţie –, copilul de gospodar învaţă devreme să apere „faţa" familiei sale, învăţînd normele „morale" ale interacţiunii (salutul, politeţea, manierele, ţinuta), învăţînd să identifice, să respecte şi să construiască o „faţadă" sau, cu alte cuvinte, învăţînd să respecte definiţia sinelui celuilalt şi să se prezinte pe sine într-o lumină favorabilă.

5.5. Stiluri educative. Resurse materne şi paterne de identificare

Membrii gospodăriei formează o *echipă*, acţiunile lor sînt orientate în acelaşi sens: dezvoltarea patrimoniului şi creşterea copiilor, în condiţiile construirii şi conservării limitelor funcţionale şi simbolice ale grupului (familiei). Ceea ce rememorează subiecţii noştri sînt practici colective (familiale) diverse la care au participat. Conţinuturile educative propriu-zise sînt „extrase" de ei, ulterior, din aceste practici, întrucît părinţii

nu formulează interdicții și nu sancționează decît atunci cînd copilul nu „citește" singur corect „cadrele experienței" :

> De cînd m-am născut, de cînd țin minte, nu exista să ne interzică „Nu bea ! ". Aveam deschis totul. La masă îmi punea și mie. Sora mea venea de la școală și zicea „Vreau să beau un pahar cu vin" și se ducea la butoi și bea. N-au fost restricții. Dar nimeni nu ne-a văzut beți pe nici unul, sau scandal, sau... Deci restricția era... probabil că eram observați din umbră – sînt sigur de asta –, din umbră și : „Măi, dacă n-o ia razna... De ce să-l țin în frîu, dacă el merge pe drumul bun ? " [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural ; tatăl – agricultor cu „cinci clase de seminar" + „o școală de viticultură și pomicultură"].

În aceste condiții, mecanismul principal prin care sînt transmise și însușite conținuturile familiale este acela – de tip practic-contextual – al „contaminării colective", iar *agentul principal al educației este familia ca echipă*. Totuși, foștii copii de gospodari pot să-i individualizeze pe părinți și pe frații mai mari ca agenți ai construirii „ființei" lor sociale și să le asocieze conținuturi și modalități de transmitere particulare.

Tatăl este, de regulă, asociat cu inițiativa economică, cu gestiunea banilor și a resurselor „productive" ale gospodăriei, cu mobilitatea în raport cu gospodăria, cu un raport cvasi-intelectual cu lumea (interese cognitive, raport livresc-normativ cu biserica) și, adesea, cu un regim ascetic impus membrilor, cu controlul discursiv--normativ și material, oarecum de la distanță al conduitelor, cu violența domestică, frecvent asociată consumului de alcool :

> Tata, om cu frica lui Dumnezeu, spunea fiecăruia ce are de făcut, dîndu-ne sarcini precise de care era obligatoriu să ne achităm. [...] Băieții eram cu toții sub îndrumarea directă a tatei. Ochiul lui sever nu ierta nimic, ori făceam un lucru ca lumea, ori nu-l mai făceam deloc. [...] În schimb, tata avea mînă grea, cum se spune, și ne era frică de el la mînie [masc., n. 1936, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitor ; tatăl – agricultor, 4 clase].

> Ei, tata, fiind și unicul băiat în familie – mai avea cinci surori –, s-a orientat așa..., că avea o minte, așa, mai... care mergea mai înainte... Îi plăcea să judece lucrurile... cîteodată, că mai avea și ieșiri – n-am învățat sau n-am făcut ce am văzut la el. Și a cumpărat un cal, aveam vacă, începuse să facă niște chestii din astea așa... M-a luat și pe mine, cumpăra de-acolo niște marfă, o ducea la Huși [...], și pe la șapte ani începusem să vin la Iași, cu căruța veneam la Iași, mă lua și pe mine – văzusem orașul la șapte ani, vă dați seama ! [masc., n. 1948, studii medii, muncitor ; tatăl – agricultor, 7 clase].

> În familie era foarte greu. Eu am să fiu sinceră și am să vă spun exact situația. Tata meu, din cauza băuturii, a devenit din ce în ce mai... mai rău. [...] În primul rînd că în campania agricolă trebuia să mergem și noi la treabă. Eu nu prea aveam putere, fizic nu prea... N-am fost pentru munca fizică. Știu că-mi curgea tot timpul sînge din nas, toată viața m-a necăjit povestea asta, da' în copilărie a fost cumplit. Dacă stăteam

la soare – mă lua la prăşit, la secerat – începea să-mi curgă sînge din nas şi aşa mă ţinea. Tata: „La treabă!". Ştiu că am secerat într-o vară... puneam frunze de pe cîmp ca să nu-mi mai curgă, seceram şi-mi curgea sîngele pe mîini. Cînd era treaz, era dur, dar cînd era beat, era cumplit! Ce era rău, c-o bătea pe mama. Şi noi am suferit foarte tare. Noi, copiii [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară de birou; tatăl – agricultor + negustor + „colector" al „dărilor" pe lîngă Sfatul Popular, 7 clase].

Eram în anul întîi şi am venit într-o sîmbătă acasă. Duminică trebuia să plec. „Tată, dă-mi bani de tren!" „N-am." „Bine, dar am văzut în sertar!" Era toamnă, tata făcea vin, vindea vin – avea aproape un hectar de vie nobilă – şi erau bani în sertar. „Ăia-s pentru altceva." Şi-am plecat pe jos. [...]
– Cum justifica?
– Vă spun – şi-a avut dreptate 25% : „Un băiat, dacă n-are bani, nu intră-n crîşmă şi nu umblă cu femei" [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor cu studii teologice neterminate + „o şcoală de pomicultură şi viticultură"].

Unii subiecţi de sex feminin vorbesc, totuşi, despre taţi apropiaţi şi afectuoşi. După toate aparenţele, reprezentarea tatălui variază cu sexul copilului şi cu experienţa sa ulterioară (şcolară, profesională şi familială). Bărbaţii evidenţiază mai frecvent calităţile de întreprinzător şi pe acelea intelectuale, în timp ce femeile insistă asupra însuşirilor expresive (afecţiune, apropiere sau, dimpotrivă, duritate, violenţă):

Oricum, dacă a fost înţelegere, şi noi am ascultat părinţii, că am avut şi noi un tată chiar foarte apropiat, cu toate că era dintr-o familie severă [fem., n. 1948, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; legătură foarte intensă cu şcoala în vederea educării propriilor fiice].

Bun ca un înger faţă de mine şi de fraţii mei, de familia lui. Avea un suflet frumos şi pur, calm în vorbire şi mai ales cu noi, copiii. [...] era un om demn şi amabil, cu mintea şi cu inima tînără. Fire tot atît de bună pe cît de strălucitoare şi mereu stăpîn pe înaltele facultăţi ale unei inteligenţe de elită. Tot timpul preocupat să ne facă viaţa plăcută, ne umplea orele, dacă nu de odihnă, cel puţin de speranţă, de încredere şi de plăcută amabilitate [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionată].

Comparînd reprezentările care îi au ca obiect pe părinţi, s-ar părea că singura figură personalizată, atît din punctul de vedere al însuşirilor instrumentale, cît şi din acela al însuşirilor expresive este tatăl. *Mama* este, în cele mai multe cazuri, o prezenţă pur şi simplu, impersonală, discretă şi eficace în a oferi protecţie şi îngrijiri: *„Bine, eram şi supravegheaţi. Dacă ne era foame, trebuia să ne dea de mîncare, trebuia să ne spele..."* [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; mama – agricultoare, 7 clase]. Doar absenţa (decesul) pare să o transforme într-o fiinţă cu adevărat semnificativă şi nu este exclus ca reprezentarea negativă a mamelor „vitrege" să fie legată de o trecere a figurii materne din „fundal" în „prim

plan". Bărbaţii redau imaginea unei mame care constituie „culoarea de fond" a cotidianului copilăriei lor, fără a putea, însă, să creioneze un contur clar al figurii materne. Femeile asociază maternitatea cu munca, cu *„greutăţile"* vieţii, cu suferinţa cauzată de violenţele conjugale, cu devotamentul total pentru familie şi copii; acelea care au un nivel de şcolarizare relativ ridicat vorbesc şi despre bunătatea, blîndeţea şi inteligenţa materne. Memoria figurii materne variază şi ea cu sexul şi cu nivelul de şcolarizare al subiectului:

> Cea care a insistat pe educaţie permanent a fost mama, pentru că tata era mai mult preocupat, şi mai ales în timpul verii, cînd mergea printre altele şi la muncile agricole [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl - agricultor + mic meseriaş, 7 clase; mama - casnică, 4 clase].

> Mama era prea cinstită şi prea deşteaptă ca să se preteze la lucruri uşoare. De aceea era iubită de tot satul. Ţinea cont în tot ceea ce făcea şi de părerea tuturor. Nu era de acord că părerea oamenilor nu are nici o... nici o însemnătate, cum erau alţii. Mama era o femeie deşteaptă, ştia ce să aştepte de la viaţă. [...] A muncit prea mult, s-a odihnit prea puţin, de multe ori neglija mîncarea pentru a-şi pune la punct treburile gospodăreşti. Şi toate acestea au ajuns-o la bătrîneţe. Mama, pentru mine, a fost modelul dragostei materne [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionară].

> Mama era o femeie foarte blajină, era bună, prea bună cu noi. Era o femeie extraordinară, care a trecut prin multe greutăţi. Muncea foarte mult, ca şi tata, de altfel. Amîndoi erau foarte religioşi, în fiecare duminică mergeam la slujbă la biserica din sat [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; mama - agricultoare, 4 clase].

Toate povestirile vieţii asociază *puterea parentală*, impusă cel mai adesea prin violenţă şi frică, cu munca în şi pentru gospodărie, iar mai larg cu acţiunea copilului în calitate de membru al echipei familiale; „ascultarea" şi „hărnicia" copilului merg împreună, iar sancţiunile pentru neascultare sînt, de fapt, modalităţi de a asigura integrarea copilului în echipa domestică şi bunul mers al gospodăriei. Pare a fi vorba din nou despre un *exerciţiu practic* al puterii, legitimat prin nevoile vieţii cotidiene şi prin distribuţia curentă a sarcinilor, iar nu despre o distribuţie normativă a autorităţii. Faptul că echipa de muncă, al cărei şef incontestabil este tatăl, reprezintă componenta principală a gospodăriei contribuie la întreţinerea ideologiei autorităţii paterne absolute, care apare explicit acolo unde membrii (şi în special bărbatul) se află, prin formaţia şcolară sau prin practicile religioase, în legătură mai strînsă cu sistemele normative. Totuşi, echipa familială de muncă nu poate funcţiona decît ca un corelativ al echipei de viaţă cotidiană şi de consum, în care mama deţine nu numai rolurile de execuţie, ci şi pe acelea de gestionare a resurselor materiale şi umane, iar în practicile cotidiene mama „zice ca tatăl", dar face adesea cum crede că e mai bine:

Mama a fost o fată cu patru clase primare, cuminte, gospodină, care se scula prima şi se culca ultima în familia noastră. Şi nici acuma, la 84 de ani, nu stă şi se duce şi munceşte. [...] Cum să vă spun? Mama nu ieşea niciodată din cuvîntul lui tata. Mama... acuma, la bătrîneţe, tata era „mata", nu i se spunea pe nume. Şi ce... era punctul slab al lui tata: trebuia să... neapărat să zici ca el. [...] Deci în clipa cînd l-ai contrazis sau n-ai fost de acord cu el, lucrurile se... se cam terminau. [...] El a fost convins toată viaţa că mama nu-i iese din cuvînt. Ei, mama, în înţelepciunea ei de femeie – în general, femeile au ceva în plus faţă de bărbat –, mama a zis ca tata şi a făcut ca dînsa. Tot atît de perfect, fără să... Bine, l-a păcălit pe tata, dar nu în probleme grave [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor cu studii teologice neterminate; mama – 4 clase].

Faptul că mama are asupra fetelor solicitate la „lucru pe lîngă casă" autoritatea pe care o are tatăl asupra tuturor acelora care sînt solicitaţi în echipa de muncă, dar este mai îngăduitoare cu băieţii – care, la rîndul lor, nu-i „ştiu de frică", aşa cum îi ştiu tatălui –, susţine ipoteza legitimării practice (nu normative) a puterii. Acelaşi fapt atrage atenţia asupra importanţei pe care o are *supunerea* în înţelegerea problemei puterii familiale:

Eu, copil fiind, cînd m-am trezit la casa părintească, mama a născut încă doi gemeni, băieţi, eu eram singura fată şi, încă de mică, de la trei-cinci ani, am avut o responsabilitate care uneori mă depăşea în ce priveşte creşterea celor doi micuţi şi întotdeauna eram obligată să nu le ies [părinţilor] din cuvînt, iar pentru asta apelau şi la alte mijloace. Am fost nevoită să execut tot ce mi se ordona, pentru că nu exista altă cale de ieşire. [...] De asta se ocupa în primul rînd mama. Ea era cea care avea grijă de copii, ea îi pregătea, ea îi spăla, ea îţi spunea ce ai de făcut, ea te controla. Tata se ocupa de asta mult mai puţin, el era mai mult ocupat, era mai mult plecat. Asta pentru că nu aveam o situaţie aşa roz, aveam pămînt mult şi umbla tot timpul la lucru, apoi să vîndă, să cumpere, să facă rost de una, de alta, şi nu era omul care să stea pe lîngă casă, şi asta niciodată, nici chiar după ce a venit C.A.P.-ul. [...] Avînd o mamă foarte severă ce putea ajunge chiar la limitele severităţii, prin firea ei nervoasă – asta moştenise încă din familia ei, unde erau şapte fraţi, iar ea era cea mai mare, şi trebuiau stăpîniţi într-un stil milităresc –, mama avea reacţii foarte dure şi, de cele mai multe ori, eram pedepsită corporal. De obicei eram trasă de codiţe sau chiar apela la o vărguţă special pregătită pentru aşa ceva, iar uneori cu ce nimerea. Chiar dacă te mai şi certa, apela în primul rînd la băţ. Întotdeauna îţi aducea aminte că din cauză că n-ai executat cum se cuvine un anume lucru eşti „încinsă" [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; mama – agricultoare, 7 clase].

Fetele, cele două surori ale mele, primeau de făcut diferite treburi pe lîngă casă, sub supravegherea mamei. Băieţii eram cu toţii sub îndrumarea directă a tatei. [...] Cînd tata nu era acasă, mama ne lăsa să ne hîrjonim, adică să ne jucăm. Cînd ne mustra mama pentru că făceam cîte o prostie, aproape că nu ne sinchiseam, pentru că ea ne bătea foarte rar [masc., n. 1936, învăţămînt general obligatoriu de 7 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţi – agricultori, 4 clase].

Dincolo de nivelul ideologiei care legitimează autoritatea vîrstnicilor – asociind, aşa cum am văzut, vîrstele mici cu neştiinţa şi nepriceperea, respectiv cu nevoia de „învăţătură" şi de asistenţă din partea celor mai vîrstnici –, exerciţiul cotidian al autorităţii pare a avea prea puţin de-a face cu vreo normă de distribuţie. El rezultă din faptul că, *practic*, cineva mai experimentat trebuie să organizeze echipa şi să vegheze ca unitatea de acţiune să se păstreze şi că, tot practic, există o specializare a rolurilor masculine, precum şi o prelungire (în comparaţie cu fetele) a copilăriei lipsite de griji a băieţilor şi o *insubordonare* sistematică a acestora, pe care mamele o acceptă ca tendinţă naturală. Aşa cum, pentru fete, *supunerea* pe care o impune integrarea precoce în echipă pare a fi naturală.

5.6. Raporturile cu şcoala şi cu profesia. Educaţia pentru protecţia viitorului copilului şi pentru ascensiune intergenerațională

Cei mai mulţi dintre gospodarii generaţiei precursorilor sînt *„oameni simpli, fără prea multă ştiinţă de carte"* ; bărbaţii au mai frecvent şapte clase, dar femeile depăşesc rareori limita celor patru clase ale învăţămîntului primar. Totuşi, cu puţine excepţii, copiii lor, în special băieţii, merg la şcoală. Faptul poate fi explicat prin semnificaţia pe care gospodarul o atribuie copilului. Calitatea de gospodar este asociată, aşa cum am notat mai sus, cu copii bine educaţi, iar evoluţiile structurilor şcolare (din 1945, durata învăţămîntului general obligatoriu creşte progresiv, se înfiinţează gimnazii în centrele de comună, numărul liceelor şi şcolilor profesionale creşte, iar sistemul de propagandă insistă mai mult ca niciodată asupra importanţei şcolii pentru ascensiunea socială şi pentru îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă, încurajînd şcolarizarea diferitelor „categorii de oameni ai muncii") conduc la o redefinire a acestei noţiuni : copil bine educat nu mai înseamnă doar un copil bine crescut (harnic, cuminte, ascultător etc.), ci şi unul învăţat ; *şcolarizarea copiilor devine treptat o componentă a categoriei „gospodar"*.

Ani buni după adoptarea legii cu privire la învăţămîntul general de şapte clase (1945), unii continuă să considere obligatoriu din punct de vedere legal şi profitabil din punct de vedere practic numai ciclul primar, percepînd gimnaziul ca facultativ, ca pe un capital pe care este de dorit ca familia şi copilul să-l posede, dar la care se renunţă dacă eforturile pentru obţinerea lui împiedică bunul mers al gospodăriei. Dincolo de lipsa de informare – datorată în principal rarităţii mass-media la sate şi limitării universului social al ţăranilor (cumpărarea unui radio sau contactul cu oraşul sînt prezentate ca fapte cu caracter excepţional) –, logica boudoniană a estimării raportului dintre profituri şi costuri este uşor de identificat : copiii sînt stimulaţi sau măcar lăsaţi să frecventeze gimnaziul, dacă rezultatele şcolare le aduc părinţilor satisfacţii simbolice, în condiţiile în care solicitările şcolare (frecvenţă, teme) nu împiedică funcţionarea normală a echipei familiale. De aceea, mulţi copii învaţă doar „pe fugă", în răstimpul pe care li-l lasă sarcinile în gospodărie, iar părinţii (sau bunicii care îi suplinesc) sînt fericiţi atunci cînd rezultatele sînt bune fără să-şi vadă copiii „luptîndu-se" prea mult cu cartea :

Fiind cel mai mare, şi obligaţiile mele erau tot mai mari. Ba mai trebuia să am permanent grijă şi de fraţii mai mici. Am reuşit, totuşi, să termin şapte clase. Atunci se făceau şapte, nu opt, ca acuma... Pe vremea aceea erau obligatorii doar patru clase. Nici prezenţa la ore nu era obligatorie. Mulţi copii terminau patru clase la şcoala din satul natal, după care mergeau sau nu mai departe la şcoala comunală. Chiar şi dintre cei care începeau clasa a cincea, mulţi nu mai reuşeau să termine şapte clase, fie datorită distanţei mari pe care trebuiau să o parcurgă zilnic, fie din cauză că aveau multă treabă acasă, fie din alte motive. Chiar dacă nu am mers chiar zi de zi la şcoală – uneori mai lipseam şi eu –, totuşi am terminat pînă la urmă şapte clase. Era în anul 1951 [masc., n. 1936, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor; părinţi – agricultori, 4 clase, „ţărani simpli, fără prea multă ştiinţă de carte"].

M-a trimis la Cotnari, era internat. M-a lăsat trei luni într-a cincea şi după trei luni a apărut ăsta mic şi-a venit şi m-a luat acasă. Şi m-a ţinut un an... Şi ce ştiu eu din anul ăsta este că de-acuma începusem să gîndesc altfel. Eram mică, dar a stîrnit în mine aşa o revoltă gestul ăsta! Şi următorul an s-a deschis ciclul doi în comună. Şi ştiu că m-am dus fără acceptul părinţilor şi m-am înscris. Mama n-ar fi zis „Nu", dar tata nici nu voia să audă. M-am înscris, am început şcoala, eram foarte bună, premiantă, n-au mai zis nimic. [...] Ştiţi cum am făcut V-VIII? Mergeam cu cartea în mînă pe drum spre şcoală. Nu ştiu dacă ştiţi distanţa... Traversam tot satul Cucuteni, destul de mult de mers... şi învăţam pe drum... Iarna erau nişte zăpezi aşa de mari! Eram numai două fete din sat care mergeam acolo. Cînd ajungeam, eram îngheţate complet... Cu mîncarea era, din cîte-mi amintesc eu, cam greu. N-aveai ce să-ţi iei la tine, îmi amintesc că plecam fără pacheţel. [...] Plecam fără pacheţel şi cînd veneam acasă nu întotdeauna găseam pe masă mîncarea aşteptîndu-mă... O mîncare de fasole, de cartofi, cînd şi cînd se tăia cîte o pasăre... În condiţii destul de grele... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – agricultor + „colector" al „dărilor" pe lîngă Sfatul Popular + negustor, 7 clase; mama – agricultoare + croitoreasă, 7 clase; fratrie=3].

Era foarte încîntată bunica, acuma îmi dau seama că devenea o cu totul altă persoană, cînd venea învăţătoarea sau dirigintele meu şi ne lăuda pe noi – pe mine şi pe fratele meu mai mic ne lăuda. Era foarte încîntată şi chiar la serbarea de sfîrşit de an se îmbrăca frumos şi venea la serbare şi era cu totul şi cu totul altă persoană, pe care eu acasă n-o cunoşteam [fem., n. 1937, studii superioare fără frecvenţă, cadru didactic pensionat; unitate familială constituită dintr-o bunică văduvă şi patru orfani de război].

După terminarea clasei a IV-a, am mers mai departe în clasa aV-a la şcoala elementară din Scînteia. De acasă pînă la şcoală mergeam zilnic pe jos cinci kilometri dus şi întors. Aveam un fel de traistă făcută de mama în care îmi puneam cărţile şi caietele şi o bucată de turtă sau chiar de mămăligă şi plecam la şcoală. Ca să ajung la timp, trebuia să mă trezesc devreme şi, de multe ori, cînd plecam eu afară nu se luminase de ziuă. Totuşi, mergeam la şcoală zi de zi, deşi mulţi dintre colegii care începuseră o dată cu mine renunţaseră [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE—PSIHOLOGIE

(învăţămînt superior fără frecvenţă abandonat datorită sarcinilor în familia de procreere), funcţionară; tatăl – agricultor, 7 clase, consilier parohial, foarte deschis către cunoaştere; mama – agricultoare, 4 clase].

Treptat, gospodarii se familiarizează cu gimnaziul, iar prin „şcoală" sînt desemnate treptele de învăţămînt care urmează după învăţămîntul general obligatoriu, în principal *liceul şi şcoala profesională*. Copiii sînt orientaţi către acestea. Explicaţia trebuie legată nu numai de schimbările intervenite în structurile şcolare, ci şi de acelea ale structurilor economice şi ale categoriilor de identificare: cooperativizarea terenurilor şi a inventarului agricol (unelte şi animale) pune în pericol categoria de identificare „gospodar". Cum agricultura pare să nu mai poată oferi o altă identitate în afara aceleia de simplu lucrător al pămîntului – lipsită de orice prestigiu şi chiar umilitoare, întrucît izolează munca din complexul identitar al gospodăriei – , şcolarizarea copiilor rămîne principala – dacă nu unica – resursă de identificare a familiei (familie cu copii „învăţaţi") şi singura „zestre" care îi poate fi dată copilului pentru întemeierea propriei identităţi. Acesta din urmă trebuie să înveţe şi să obţină ceea ce părinţii riscă să piardă prin forţa împrejurărilor: o identitate socială respectabilă. În termenii analizelor sociologice clasice, şcoala devine pentru ei, între altele, *un mijloc de evitare a declasării sociale*:

> Toamna, cînd a venit acasă tata [din război], sora mai mare a avut grijă de noi, ceilalţi trei, şi ne-am descurcat. Dar de aici plecînd, tata şi-a dat seama ce înseamnă acea ţară de la răsărit – Marea Uniune Sovietică! – şi că acolo era colhozul în... toi, şi a ştiut că aşa ceva se va întîmpla şi la noi, şi-atunci a zis: copiii lui trebuie să plece şi să înveţe carte, în sat nu au ce sta. Şi aşa s-a făcut că, din '45, fratele mai mare a ajuns pînă la urmă colonel în Ministerul Apărării Naţionale, fratele al doilea – mecanic auto şi conducător auto profesionist... Sora, fiind cea mai mare, a rămas acasă, cum se spune, gospodină. Şi eu am mers în '51 şi m-am înscris la şcoala medie tehnică financiară mixtă [...] [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

> Pentru că, rămînînd fără părinţi şi făcînd două clase, tatăl meu a profitat de faptul că moşul mamei lui era directorul şcolii şi l-a atestat ca făcînd patru clase, pentru că era nevoie de el la munca cîmpului. Deci lucrul devine explicabil: tatăl meu, fiind mai puţin cunoscător în ale cărţii, nu a dat prea multă importanţă acestui lucru. De altfel, nici nu se gîndea că noi, copiii lui, nu o să rămînem la pămînt şi atunci, logic, nu aveam nevoie de prea multă carte. [...] În anii în care am mers eu la şcoală, în '56, nu se punea problema decît să scrii, să te iscăleşti şi să ştii tabla înmulţirii. Nu exista problema că trebuie să faci o şcoală, ca să ai un viitor. Nu exista problema perspectivei şcolare. Abia după ce a apărut colectivizarea, în '62, s-a schimbat optica, cînd era deja prea tîrziu, baza şcolară era ratată. [...] Devenise tot mai clar pentru toată lumea că colectivizarea bate la uşă şi părinţii şi-au schimbat poziţia în ce priveşte şcoala la 180°. *Ei fiind gospodari în sat şi auzind că la colectiv te duci cu ziua să munceşti nu au vrut să-şi înjosească pînă într-acolo copiii, încît să ne oblige să rămînem în sat şi atunci au înţeles că, pentru a ne fi mai uşor la oraş, avem nevoie*

de şcoală [s. n., E. S.] [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; mama – agricultoare, 7 clase].

Acolo unde există, strategiile şcolare sînt, înainte de toate, *strategii de protecţie a viitorului copilului*. Există, aşa cum au observat sociologii perioadei interbelice, o dorinţă cvasi-generală a părinţilor de a-şi proteja copiii, iar în contextul dezvoltării structurilor şcolare, *„cartea" este contrapusă muncii, ca mijloc de protecţie a copilului*. Ariès pare să aibă dreptate atunci cînd afirmă că şcolarizarea şi „sentimentalizarea" raporturilor părinţi-copii se stimulează reciproc:

> Bunicile, care mă iubeau foarte mult şi mă vedeau ca pe o fiinţă supranaturală, îmi ziceau: „Tu eşti ca un îngeraş! Eşti prea sensibilă! Tu n-ai să poţi munci din greu! De aceea trebuie să înveţi, că tu ai să ajungi departe" [feminin, n. 1933; absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionară].

Dincolo de semnificaţiile statutare (poziţie, prestigiu) ale şcolarizării, părinţii doresc, invariabil, pentru copiii lor o *„muncă mai uşoară"* şi *„o viaţă mai bună"*. Aspiraţiile de ascensiune intergenerațională – care devin evidente din anii 1950 – nu vizează atît statutul, cît condiţiile de viaţă şi de muncă; a merge *„mai departe"* la/ prin şcoală înseamnă nu „tot mai sus", ci „tot mai bine".

Raporturile cu şcoala şi cu profesia accentuează diferenţierea masculin/feminin. Strategiile parentale de şcolarizare/profesionalizare a băieţilor prin şcolile de meserii sînt frecvente. Pentru fete, părinţii ar prefera profesii intelectuale (cadru didactic, în primul rînd), pe care le asociază cu nivelul liceal al studiilor. Una dintre explicaţii poate fi căutată în rolul prioritar al femeii în conservarea limitelor familiei, rol asociat sedentarismului în raport cu colectivitatea locală: absolvente de liceu, fetele se pot întoarce în sat ca funcţionare ale statului, învăţătoare, profesoare etc., putînd asigura şi asistenţa părinţilor la bătrîneţe. Dacă *„meseria"* le pare soluţia cea mai la îndemînă pentru băieţi, în timp ce fetele sînt încurajate să înveţe „cît mai multă carte" pentru a avea un *„servici"*, aceasta nu se datorează aspiraţiilor statutare mai înalte pentru fete, ci unui complex de factori, între care reprezentarea diferitelor profesii, prin asocierea lor cu activităţile tradiţionale, ca feminine sau masculine şi informaţia limitată cu privire la lumea profesiilor. Sătenii nu au noţiunea de „profesie"; ei utilizează termenul *meserie* pentru a desemna orice activitate masculină a cărei exercitare este condiţionată de o diplomă oarecare şi care aduce subiectului un venit bănesc regulat. Profesii ca medic, cadru didactic, inginer, pentru care optează părinţii chestionaţi cu instrumente standardizate [a se vedea, de pildă, Sterian, în Bădina, Dumitriu, Neamţu, 1970: 281], nu au pentru ei semnificaţia „superioară" pe care le-o conferă cercetătorul; aşa cum rezultă din povestirile vieţii, în sat poţi fi „profesor", „doctor", „inginer" fără să ai studii superioare de specialitate, iar avantajele oricărui „servici" decurg din faptul că el presupune venituri sigure obţinute printr-o *„muncă mai uşoară şi curată"*:

Păi şi ei erau de acord să învăţăm, asta vreau să spun, că nici ei nu au putut să înveţe prea multe clase, că nu i-au lăsat părinţii lor. Dar la noi s-a schimbat. Din contra, părinţii noştri nu au vrut să ajungem ca ei, doar cu patru clase, pentru că atunci era foarte greu. Bunica mea era cu ideea ei ca băieţii să meargă să înveţe, iar fetele să rămînă. Şi de asta fetele nu au mers mai departe. Şi părinţii noştri de asta nu au fost de acord să rămînem la ţară să muncim pămîntul. Nu! Dacă s-a putut învăţa... Şi noi învăţam în timpul care-l aveam, că, dacă mai mergeam la treabă cu ei, nu aveam acelaşi timp ca copiii de la oraş. [...] şi atunci, de nevoie, m-a înscris unchiul meu la şcoala profesională de confecţii [fem., n. 1949, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; ambii părinţi - agricultori, 4 clase; fratrie=4].

Tata mai ales, dar şi mama, doreau că eu să învăţ cît mai multă carte. [...] Tata s-a interesat despre şcolile cele mai bune din Iaşi. Liceul Teoretic numărul 2, de fete - azi se numeşte „Garabet Ibrăileanu", dacă nu mă înşel - era renumit pentru faptul că se învăţa carte în mod serios. Un unchi de-al meu care lucra ca cercetător la Institutul de Lingvistică din Iaşi i-a recomandat tatei acest liceu. De altfel, pentru admiterea la liceu am făcut pregătire la română şi matematică cu acest unchi şi cu soţia lui. Aşa se face că am intrat cu medie destul de mare. [...] Doreau ca noi să avem o pregătire superioară. „Trebuie să învăţaţi, ca să puteţi avea o viaţă mai bună, ca să trăiţi mai bine decît am trăit noi", ne spunea tata. [...] La sfîrşitul liceului, pentru că aveam note mari la rusă, am fost recrutată pentru institutul „Maxim Gorki" din Bucureşti, dar nu m-am prezentat. Era prea departe de casă şi costurile ar fi fost prea mari. [...] Vechea mea dorinţă şi a părinţilor mei era să merg mai departe, la facultate. M-am pregătit pentru admitere şi, în vara anului 1964, m-am prezentat la examen la Facultatea de Filologie a Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi, secţia fără frecvenţă. [...] Am fost admisă, şi bucuria a fost foarte mare şi pentru mine, şi pentru părinţi [fem., n. 1942; studii liceale, învăţămînt superior abandonat, calificare postliceală, funcţionară; tatăl - agricultor, consilier parohial, 7 clase, mare deschidere către cunoaştere; mama - agricultoare, 4 clase; fratrie=6].

- Cum se explică faptul că dumneavoastră aţi fost orientat către şcoala de arte şi meserii, iar sora către liceu?
- Cred că eu, fiind băiat... şi ea, fiind fată, să aibă o altă... - eu ştiu? - să ajungă la facultate sau la ceva... mă rog, nu cred că la facultate se gîndeau ei pe atunci, dar, mă rog, să ajungă profesoară, că se putea merge cu liceul... şi sora mea era oleacă mai bine la şcoală, cu rezultate mai bune decît mine şi... la lucrul ăsta s-au gîndit, s-au orientat... [masc., n. 1948; învăţămînt general obligatoriu + şcoală de arte şi meserii → profesor suplinitor în rural → muncitor în urban; după 1991, cadru de conducere; tatăl - agricultor + negustor, 7 clase; mama - agricultoare, 4 clase; fratrie=2].

Totuşi, părinţii mei s-au gîndit că ar fi bine să învăţăm şi ceva carte, după puterile fiecăruia, atîta cîtă e nevoie ca să deprindem o meserie şi să ne descurcăm în viaţă. [...] Eram un elev - ştiu eu? - mediocru, pentru că niciodată nu aveam timp suficient şi

poate că nici nu mă trăgea aţa prea tare ca să învăţ. Multe lucruri le înţelegeam cu oarecare greutate [...]. N-aş putea spune că părinţii mei ţineau în mod deosebit ca noi să învăţăm prea multă carte. Ei erau de părere că e suficient să învăţăm să scriem, să citim şi să socotim. „Nici prea multă carte nu e bună - spuneau ei -, mai bine să înveţi o meserie ca să-ţi poţi cîştiga o bucată de pîine" [masc., n. 1936, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor; ambii părinţi - agricultori, 4 clase; fratrie=8].

Un rol important în orientarea şcolară a fetelor îl au, cu certitudine, investirea lor mai puternică în domeniul şcolar şi rezultatele lor şcolare superioare. Fetele cu un traseu şcolar mai lung văd, de regulă, în şcoală un univers relaţional deschis şi netensionat, pe care îl preferă spaţiului închis şi „durităţii" de acasă: învăţătura le apare ca o alternativă la munca istovitoare din gospodărie, clasa şcolară oferă grupul de vîrstă pe care, aşa cum am văzut, familia nu îl îngăduie, iar cadrele didactice reprezintă Alţii foarte semnificativi. În cele mai multe cazuri, şcolarizarea lor peste nivelul general obligatoriu este rezultat al propriilor strategii, acceptate şi susţinute de părinţii care se lasă convinşi de perseverenţa şi rezultatele şcolare ale fiicelor lor:

> În clasa întîia am mers la vîrsta de zece ani pentru că... pentru că era... foarte greu şi nu am avut efectiv ce să încalţ. [...] Învăţam foarte bine, a început să-mi placă mai ales anturajul în sensul că am ieşit din curtea aceea închisă cu zăvoare, din cenuşiul vieţii pe care bunica o trăia singură... Patru orfani de război eram noi... [...] Am terminat şcoala cu rezultate foarte bune. Îmi iubeam profesorii, colegii. Era... şcoala era pentru mine... era un mit, un loc cu soare, o... o viaţă pe care o visam de fapt... Am ieşit din mediul acela trist şi vedeam copiii care rîd, care se joacă, am înţeles multe, am citit multe... [fem., n. 1937; absolventă a Şcolii Normale → învăţătoare → instructor raional al Organizaţiei Pionierilor → învăţămînt superior fără frecvenţă → director al Casei de cultură + viceprimar → profesoară; pensionară; crescută într-o unitate familială constituită dintr-o bunică văduvă şi patru orfani de război].

> În primul an [de gimnaziu], m-am bucurat foarte mult că m-am desprins de sat şi mi se părea că l-am prins pe Dumnezeu de un picior. [...] Pentru că duceam o viaţă foarte dură în familie, plus atîta amar de muncă te făcea ca abia să aştepţi să scapi din închisoarea asta, să nu mai auzi cum te împinge cineva fără încetare la muncă.[...] Bucuria mea a fost atît de mare, că n-am venit pînă la vacanţă acasă. Din clasa a VI-a, s-a desfiinţat internatul şi am fost nevoită să fac naveta cu trenul, dar nu era prea avantajos, pentru că nu prea concorda orarul trenului cu orarul meu şi însemna să pierd foarte mult timp pe drum, pe care de obicei îl făceam pe jos, mai ales cînd era timp frumos [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, muncitoare (primitor-distribuitor); tatăl - agricultor + negustor, 2 clase; mama - agricultoare, 7 clase].

> Am avut o copilărie foarte grea. Pot să spun că nici n-am avut copilărie. Poate şi asta m-a făcut să lupt să nu rămîn, să plec de-acolo şi... cumva să fac şi eu ceva să scap de atmosfera aceea [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară;

tatăl – agricultor + negustor + „colector" al „dărilor" pe lîngă Sfatul Popular, violenţă agravată de alcoolism].

Dimpotrivă, băieţii – care sînt „împinşi" către continuarea şcolarităţii de către părinţi – denunţă mai frecvent constrîngerile activităţii şcolare, simţindu-se mai „în largul lor" în lumea familiară (şi familială) a muncii şi este foarte probabil ca acest sentiment să fie legat de trăirea mai puţin dramatică – comparativ cu trăirea feminină – a raportului cu munca şi, în general, cu sistemul constrîngerilor familiale, pe care am evidenţiat-o în capitolul precedent:

După ce-ţi terminai lecţiile, mai în fugă, mai pe jumătate, erai cooptat în treburile gospodăreşti. Iar copiii preferau acest lucru în locul temelor care li se păreau grele sau chiar imposibil de rezolvat [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaş, 7 clase; mama – agricultoare, 4 clase; fratrie=4].

Îmi plăcea mai mult româna, iar la şcoala profesională mi-au plăcut mai mult disciplinele tehnice, partea de mecanică... Cu matematica, fizica, chimia, nu prea mă descurcam. [...] Profesorii îşi făceau şi ei datoria cum puteau. Dar mulţi dintre noi, copii de la ţară fiind, eram mai obişnuiţi, adică ne simţeam mai în largul nostru cu o sapă în mînă decît cu creionul în faţa a cine ştie ce exerciţiu de matematică, de exemplu [masc., n. 1936, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor; ambii părinţi – agricultori, 4 clase].

Şcolarizarea generaţiei centrale apare ca un „joc" al speranţelor şi compromisurilor, datorate resurselor financiare limitate, modificărilor succesive ale structurilor şcolare şi conjuncturilor politice. Prinşi în „capcana" ideologiei şcolare a meritelor personale, unii parcurg un adevărat labirint, găsind cu greu un „fir al Ariadnei" în „mişcătoarele" structuri şcolare ale vremii:

Deci, în 1947 eram elev în clasa I la Şcoala Normală. [...] Apoi... m-a marcat reforma învăţămîntului. Cea mai mare... Mie mi-a făcut rău. A venit reforma învăţămîntului şi s-a venit cu clasa a V-a, a VI-a... Venind reforma învăţămîntului, venind cotele, venind pe bietul ţăran o serie de necazuri, tata zice: „Nu mai pot să-ţi plătesc, să-ţi aduc alimente, să-ţi plătesc taxa la şcoală... Şi de ce să te duci tocmai acolo? Dacă tot trebuie să faci, hai... pe aicea pe undeva, că e mai uşor". Apoi am realizat eu că aveam o rudă pe-aici prin Tătăraşi, nenea Nelu, şi şcoala era la doi paşi, pe „Vasile Lupu". Şi... zicea că scapă mai uşor. De fapt am stat numai pînă la Crăciun, pînă la vacanţa de iarnă, pentru că tata uita... sau nu putea... şi, vorba-aia, se trăia din salar la oraş şi nenea Nelu i-a spus „Măi, vere, ia-ţi copilul, că eu nu pot să-i dau mîncare la infinit!". Sau, mă rog, aşa ceva. Şi-am mers la o gazdă cu un băiat [...], tot aşa de necăjit ca mine [...]. Clasa a VI-a am facut-o aici, în Tătăraşi [...]. Vine toamna şi tata zice: „Măi, costă şi la Tătăraşi. Uite că s-a înfiinţat în comună, aici, ciclul doi. Mergi aici". Şi am făcut clasa a VI-a... patru elevi într-o clasă. Vă daţi seama ce şcoală s-a făcut! A! Bine-nţeles, am trecut clasa, cum nu? Note mari! Da' a venit admiterea mai departe. [...] Am picat, bine-nţeles. Tata... atunci s-a

trezit şi am făcut pregătire toată vara – asta era în 1950 – am făcut pregătire şi am dat la şcoala tehnică medie, [maliţios] să fie o meserie, să-l scăp pe tata de griji! [...] Şi în clipa cînd a venit într-o bună zi un ofiţer în şcoală şi a spus „Recrutăm cadre pentru şcoala de ofiţeri, aviaţie, marină... nu vă costă nimic, aveţi mîncare, haine...", nu vă pot spune ce-a fost! [...] Asta s-a-ntîmplat în toamna lui 1952. Şi pe 22 decembrie am plecat la Şcoala Militară. [...] Am ajuns şi pe linie de U.T.M. locţiitorul secretarului pe şcoală. Vreau să spun că am fost un element bun, asta vreau să spun. De ce? Pentru că a urmat examenul de absolvire. [...] Şi-am terminat. Mi se spunea „cel mai tînăr locotenent din Balcani", aveam 19 ani şi eram locotenent. [...] Cu cîteva zile, trei sau patru zile, înainte de banchet, domnul Bodnăraş dă un ordin... între alţii şi Cosma Vasile să fie scos din rîndurile armatei ca „element duşmănos" pentru clasa muncitoare, şi „apărarea patriei", şi aşa mai departe. Cînd a citit la ordinea de zi dimineaţa, am încremenit. [...] Dup-aia am înţeles: tata a fost primar trei luni de zile, primar la cuzişti, partidul lui Cuza [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – agricultor + negustor, studii teologice neterminate + şcoală de viticultură şi pomicultură; mama – agricultoare, 4 clase].

Apoi, cînd s-au pus cotele acelea cumplite, bunica a fost trecută la chiaburi... pentru că pămîntul pe care-l avusese tata în zona Iaşului – cumpărat, vreo cinci ha – l-au adăugat la suprafaţa ei... şi s-a făcut o suprafaţă enormă... Dar pămînt pe care nu-l văzuse niciodată! A plătit cotele extrem de greu, s-a împrumutat de la o bancă [...]. Eu trebuia să vin la liceu şi era imposibil să fac faţă cu situaţia asta de chiabur. A făcut bunica – era o femeie vajnică, luptătoare teribilă – a mai făcut gălăgie pe la primărie, a mai spus, a mai vorbit [...]. Şi... mă rog, am venit la liceu, dar... aicea am reuşit să facem un fals, că nu era cum. Calul – dacă aveai cal –, ăsta-ţi ridica venitul anual deodată cu o sumă teribilă şi care depăşea baremul, ca să pot fi bursieră. [...] Puteai să ai tu şi 20 [media notelor şcolare], dacă venitul depăşea baremul, nu luai bursa. Şi-am făcut atunci un fals: era în sat o femeie văduvă, săracă, care n-avea nimic şi avea acelaşi nume cu al bunicii, şi am trecut-o pe ea în acte, ca să pot să iau bursa aceea care mi se cuvenea de fapt [fem., n. 1937, absolventă a Şcolii Normale → învăţătoare → instructor raional al Organizaţiei Pionierilor → studii superioare fără frecvenţă → director al Casei de cultură + viceprimar al oraşului → profesoară → pensionată; familie de origine constituită dintr-o bunică văduvă şi patru orfani de război].

Unii părinţi oferă şi ajutor la lecţii, îndeosebi în clasele mici: variabilele „clasice" (categoria socio-profesională a tatălui, nivelul studiilor şi vîrsta mamei) par a avea o pertinenţă mai mică în raport cu acest aspect decît deschiderile culturale ale părinţilor şi cuantumul de sarcini gospodăreşti. Atunci cînd competenţele părinţilor sînt depăşite de conţinuturile şcolare, este încurajată solidaritatea fraternă:

Totuşi, pe la vîrsta de cinci-şase ani, tata începuse să mă înveţe să scriu. Era foarte interesat ca eu să am unele cunoştinţe atunci cînd voi merge la şcoală. Tata terminase şcoala elementară de şapte clase, ceea ce însemna destul de mult pentru un om de la ţară în vremea aceea. Mama avea patru clase, terminase şcoala primară. [...] Tata era foarte dornic să ştie cît mai multe, ce se întîmplă în ţară, în lume, era abonat la

Albina, la *Scînteia*, mai ales că la început nu exista în comună decît un radio, la căminul cultural. Mai tîrziu, însă, a cumpărat un radio şi aşa eram şi noi la curent cu ceea ce se întîmplă. La ţară, pe atunci, erau puţine surse de informare şi puţini oameni erau interesaţi să ştie ce mai e nou. Deşi ţărani, părinţii mei şi în special tata doreau să afle mereu ultimele ştiri. [...] De multe ori, cînd nu reuşeam să rezolv o problemă mai grea la matematică – eram prin clasa a IV-a – tata stătea ore întregi şi-şi frămînta mintea pînă găsea soluţia [fem., n. 1942, prima născută din 6 fraţi; studii liceale + admisă în învăţămîntul superior fără frecvenţă pe care îl abandonează + calificare postliceală; funcţionară].

Am mers la vîrsta de şase ani neîmpliniţi, asta a fost ideea părinţilor de a merge împreună cu fratele meu mai mare în acelaşi an, în aceeaşi clasă. A fost o problemă pentru care s-a zbătut învăţătorul şi pînă la urmă a rezolvat-o. [...] Probabil că părinţii se gîndeau că este mai uşor să ne supravegheze pe amîndoi odată. [...] Ni se impunea să ne facem lecţiile. În general, mama se ocupa de acest lucru. Şi acum mi-aduc aminte cu nostalgie că nu puteam face cifra 3 – îl făceam ca un „n" –, iar mama îmi purta mîna pînă cînd am reuşit să-l fac corect. [...] Probabil că exista şi ideea că trebuia să ajungi învăţat. Exista şi atunci sloganul „Dacă ai carte, ai parte". Poate că nu era realizată pe deplin această idee, dar exista [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; tatăl – agricultor + mic meseriaş, 7 clase; mama – casnică, participă rar la muncile agricole, 4 clase; fratrie=4].

Ca stare materială, pot spune că în acest moment [în 1956, cînd subiectul începe şcoala] aveam de toate, şi de îmbrăcat, şi de încălţat, şi de mîncare. Ţineam foarte multe animale şi din acest punct de vedere n-am suferit niciodată. În schimb, la multe animale era şi muncă multă, astfel că timpul liber îl aveai limitat, aproape chiar de zero. Cel puţin lecţiile se făceau între timp, nu exista un spaţiu de timp special afectat pentru asta. Seara, cînd se întuneca şi ne adunam cu toţii în casă, pentru că nu aveam curent electric, îmi făceam, obosită cum eram, lecţiile la o lampă care mai totdeauna era afumată. Uneori chiar plîngeam... Cînd aveam mai mult de scris, de citit, îl rugam pe fratele mai mare, care învăţa foarte bine, să mă ajute [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, muncitoare (primitor-distribuitor); a doua născută şi singura fată din 4 fraţi; tatăl – agricultor + negustor, 2 clase, „nu era omul care să stea prea mult pe lîngă casă"; mama – agricultoare, 7 clase].

În pofida problemelor financiare permanente, părinţii se mobilizează pentru obţinerea sumelor necesare acoperirii cheltuielilor şcolare (manuale, gazdă, uneori chiar meditatori):

Acum [în perioada liceului], erau... înstăriţi, erau printre primii gospodari din sat. Mama făcea şi croitorie pe lîngă agricultură. Şi... cu foarte multă ambiţie, copiii să-nveţe, să... Mai tîrziu mi-am dat eu seama că, dacă n-au zis nimic cînd eu am vrut să plec – şi dup-aia a urmat fratele meu –, asta a fost. Lucra la maşină noaptea, ziua mergea pe cîmp şi ne dădea bani să mergem la şcoală, şi ne plătea căminul... Tata, pe lîngă munca... aşa, mai făcea şi negustorie. Struguri, mergea şi vindea pe la

munte, pe unde era piaţa mai mare. Şi făcea bani şi cu asta [fem., n. 1949, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

În tot acest timp, părinţii mei se străduiau să mă ajute, pe mine şi pe fraţii mei mai mici, să ne cumpere, în limita posibilităţilor, tot ceea ce aveam nevoie. Situaţia materială a familiei noastre nu era prea grozavă, totuşi părinţii mei reuşeau să facă în aşa fel încît să nu ne lipsească strictul necesar. Pe vremea aceea nu se dădeau manuale gratuite la şcoală. Fiecare trebuia să-şi cumpere, dacă voia, într-adevăr, să înveţe. Deci părinţii mi-au cumpărat manuale şcolare [fem., n. 1942, studii liceale + învăţămînt superior fără frecvenţă abandonat + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – agricultor, 7 clase, consilier parohial, deschis către cunoaştere; mama – agricultoare, 4 clase].

Unele dintre fragmentele citate pe parcursul acestui paragraf arată că, de multe ori, reţeaua de rudenie este mobilizată ca resursă importantă în şcolarizarea copiilor: elevii sînt temporar găzduiţi de rudele din oraş; acestea mijlocesc contactul între familie şi şcoală (oferă informaţiile necesare orientării şcolare şi fac demersurile pentru înscrierea la şcoala aleasă); atunci cînd gradul de instruire le-o permite, acordă ajutor în pregătirea pentru concursul de admitere.

Putem conchide că, în condiţiile create de transformările structurale ale societăţii româneşti, părintele gospodar al anilor 1950 şi 1960 mobilizează toate resursele la îndemînă pentru a-i asigura copilului său o „zestre" şcolară oarecare; este datoria sa de părinte să construiască punctul de plecare al identităţii autonome a copilului cît se poate mai bine, iar şcoala compensează absenţa patrimoniului sau/şi reprezintă un capital suplimentar.

5.7. Autoidentificarea şcolară şi primele note ale categoriei *„copil de la ţară"*

Este esenţial să observăm, în acest context, „jocul" sensului presiunilor şcolii în procesul de autoidentificare/autodiferenţiere.

Într-o primă etapă, experienţa şcolară rurală întăreşte identificarea familială, întrucît, pe lîngă „carte", învăţătorii încurajează şi descurajează aceleaşi conduite ca şi părinţii şi reciproc; sub tirul unei duble constrîngeri, copiii au mai puţine „portiţe de scăpare". Ascendentul cultural al învăţătorului întăreşte orientarea familial-şcolară; totodată, însă, el aduce copilul într-un prim contact cu o „altă lume", aceea a Culturii. În gimnaziu şi în liceu, influenţa personalizată a cadrului didactic poate deveni „farul" care îi luminează copilului (adolescentului) lumea culturii scrise (prin lectura „clasicilor"), făcîndu-l să înţeleagă, totodată, că diploma şcolară reprezintă atestatul (recunoaşterea socială) apartenenţei la această „altă lume":

> După ce a apărut şcoala, era educaţia şcolară, obiectivă, cartea, în general, iar educaţia suplimentară aproape corespundea cu ceea ce învăţai în familie. Învăţătorul avea mare grijă de copii, îi alinia la ieşirea din şcoală, îi supraveghea să meargă cîte

doi, de mînuță, și le spunea: „Mergeți de mînă pînă cînd vă despărțiți pentru a merge fiecare la casele voastre!". Era o educație și o supraveghere foarte strictă și în școală, iar învățătorul avea pretențiile lui, care erau respectate, pentru că se impunea și avea și pregătirea necesară pentru așa ceva. Iar noi, copii de la țară fiind, priveam învățătorul ca pe un înger. El era singurul om din sat cu o cultură vastă și cel care avea cea mai mare autoritate, la un moment dat, putea căpăta autoritate chiar mai mare decît părinții. [...] Aici intervenea legătura dintre învățător și părinte. Automat, cînd încălcai regula sau nu reușeai să-ți faci lecțiile, se întîmpla ca doi-trei copii să fie reținuți la școală, adică: „Astăzi, tu și tu rămîneți la «post»!". Ce reprezenta asta? După ce plecau restul de elevi din școală, pînă ce venea după amiază cealaltă serie, în ora respectivă trebuia obligatoriu să-ți faci temele din ziua respectivă sau alte activități. Cînd ajungeai acasă, părinții știau că în jur de 12, în mod normal, trebuia să fii acasă și te întrebau: „De ce ai venit astăzi mai tîrziu?". Neavînd de ales, trebuia să le dai o explicație, și atunci, în acest mod, erai dublu sancționat pentru aceeași faptă [masc., n. 1947, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Am citit foarte mult atunci, pentru că dirigintele meu – Dumnezeu să-l ierte! – m-a împuternicit să fac un inventar al bibliotecii la căminul cultural. Și două veri la rînd am înregistrat cărțile și... unele mi le-a recomandat el, unele le-am... mi s-au părut mie că sînt deosebite și... citeam acasă, cînd mergeam cu vitele la păscut sau duminicile, serile – la lampa cu petrol, bine-nțeles. Mi-aduc aminte că citeam în clasa a VII-a *Anna Karenina*, *Război și pace*... Nu că erau la modă, dar erau la îndemînă multe cărți din literatura rusă... Cărți de valoare, multe cărți deosebite. Și din clasicii noștri am citit mult. Am avut un bagaj... o bogăție... Aș putea spune că-n liceu, pe urmă, nu trebuia decît să răsfoiesc puțin și să-mi amintesc... Am considerat că trebuie să mă fac învățătoare, pentru că o admiram pe învățătoarea mea. Și consideram că numai această pregătire poate să mă scoată dintr-un mediu care mă apăsa cumplit [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor raional al Organizației Pionierilor, învățămînt superior fără frecvență → directoare a Casei de cultură + viceprimar → profesoară → pensionată].

Numeroase fragmente citate în paragraful anterior relevă faptul că, indiferent de modul în care a fost trăită la momentul respectiv experiența școlară, rememorarea ei conduce în timp la victimizarea „copilului de la țară" a cărui reușită școlară este împiedicată de factori exteriori; totodată, în jurul aceluia care reușește prin perseverență și efort personal un parcurs școlar mai lung este țesută o adevărată aură eroică.

Școala urbană (condiții materiale, cadre didactice, grup de adolescenți, lectură, activități de timp liber) „tranșează" lucrurile: pe de o parte, ea întărește autoidentificarea „copil de la țară" – necăjit și învățat cu greul, muncitor, cuminte/ascultător, respectuos, cinstit etc. –, printr-un fel de reflex de autoapărare asociat sentimentului de insecuritate pe care îl generează lumea non-familiară a orașului și distanța de familie; pe de altă parte, însă, ea stimulează diferențierea, întărind conotația negativă a categoriei „copil de la țară" care echivalează cu sărac, neinstruit, incult (în raport cu cultura scrisă a

şcolii/oraşului), nestilat, nemanierat (nu ştie să se îmbrace şi să se poarte în conformitate cu uzanţele urbane), stîngaci, timid (nu are dezinvoltură în relaţiile cu ceilalţi) etc.:

Şcoala era atît de săracă, încît mergeam prin pădure să adunăm vreascuri, ca să se facă mîncare. Curăţam cartofi şi... mai băgam cîte o bucată de cartof crud în gură. Mergeam toamna la lucru în grădina şcolii. Era o fericire! Mîncam varză crudă, morcov... A! Era o fericire! Eram clasa cea mai mică. În sala de mese, pînă venea masa – că la clasele mari se servea întîi –, bucăţica de mămăliguţă o mîncam pînă venea... [masc., n. 1936, fost elev al Şcolii Normale din Iaşi; studii medii, instructor cultural].

Eram o clasă de copii, toţi de la ţară, cu o excepţie sau două, toţi foarte săraci şi... speriaţi, foarte speriaţi. Adică dintr-o dată oraşul mi s-a părut extraordinar de mare. Liceul, cel puţin, părea că are... sălile de clasă aveau un ecou extraordinar, profesorii erau cu totul alţii decît cei cu care ne obişnuisem noi... Internatul mi s-a părut rece, dar fiecare dintre noi eram cu aceeaşi spaimă, cu aceeaşi... timiditate, cu frică şi... ne-am coagulat într-un mănunchi de colegi extraordinari. Probabil acea perioadă de viaţă socială, mediul comun, sărăcia comună, dorinţa aprigă de a învăţa, silitori, munciţi – toţi aveam bătături în palme cînd... a început anul şcolar... Totuşi, fiecare din noi eram înstrăinaţi cumva şi scriam foarte des acasă. Bine-nţeles că nimeni nu primea niciodată vreun răspuns... [...] Am ţinut foarte mult la profesori. Nici unuia dintre ei nu i-am găsit vreo... lacună în atitudinea lui etică sau profesională. I-am admis şi i-am admirat aşa cum erau, pentru că erau foarte sinceri cu noi. Şi poate şi pentru că... am avut atitudinea asta şi pentru că ei mă apreciau, şi pentru că simţeam o afecţiune de care aveam mare nevoie [fem., n. 1937, fostă elevă a Şcolii Normale din Suceava; studii superioare, cadru didactic pensionat].

La liceu aveam note mari la română, rusă, engleză, latină, istorie. La aceste obiecte am şi avut noroc de profesori foarte buni, care lucrau mult cu noi în clasă pentru a ne face să înţelegem cît mai bine. Numele unora dintre ei mi le amintesc şi acum [...] [fem., n. 1942, fostă elevă a Liceului nr. 2 de fete din Iaşi; studii liceale + învăţămînt superior fără frecvenţă abandonat + calificare postliceală, funcţionară].

Dacă *internatul şcolar* pune în funcţiune mai ales mecanisme de identificare/diferenţiere legate de grupul de egali (intimitate; comunicare cu privire la activitatea şcolară, la activităţile de timp liber, la primele sentimente şi relaţii amoroase, la familia de origine; solidaritate şi ajutor) şi de controlul formal (al programului cotidian, al ordinii obiectelor personale, al ţinutei, al ieşirilor), *gazda* le introduce efectiv pe adolescente într-un tip de ordine familială diferită de aceea din familia de origine, întrucît raporturile gazdă-găzduită nu sînt pur economice, iar adesea adolescenta pare a fi cvasi-înfiată de gazda sa:

Momente plăcute au fost cînd, de exemplu, de ziua fiecărui elev veneau clasele mai mari şi-ţi cîntau „Mulţi ani trăiască!" [...], am văzut prima oară un film [...], eu, de

la coada vacii, vă daţi seama, era minunea minunilor să vezi acolo...! Tot în acest an am văzut prima piesă de teatru [masc., n. 1936, fost elev al Şcolii Normale din Iaşi; studii medii, instructor cultural].

S-au accentuat suferinţele astea ale mele în liceu. Pentru că... cît am stat eu să dau admiterea, a venit tata – chipurile să mă vadă – beat. Mama nu, da' tata a venit. Beat. Şi a făcut urît. Jenă... După ce am început şcoala, veneau din cînd în cînd să mă vadă şi a venit de cîteva ori... şi mi-a fost ruşine de copii. Ţin minte că... nu mai ieşeam în pauze, stăteam în bancă, ori făceam versuri, ori mă gîndeam la situaţia mea de acasă, la mama care stă şi suferă. Şi mult am mai plîns în perioada aia! [fem., n. 1947; studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

Gazda mea avea o fată cu doi ani mai mare decît mine care făcea liceul la Hîrlău şi stătea şi ea la rîndul ei în gazdă, fiind mai mult plecată de acasă. Pot spune că am fost influenţată de ea, pentru că venea dintr-un mediu, oricum, superior. Tatăl ei era apicultor şi avea legături cu Asociaţia Apicultorilor din Iaşi, deci era mult mai umblat. Eram într-un mediu mai potrivit, era o familie foarte liniştită şi la locul ei şi datorită condiţiilor din casă puteam să-mi văd de şcoală. Practic, eu înlocuiam fata lor care era mai mult plecată [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Şcoala mijloceşte diferenţierea de categoriile reprezentate de familiile de origine şi prin faptul că transmite ideologia oficială, ale cărei caracteristici le-am prezentat deja. Copiii şi adolescenţii sînt motivaţi să-şi *sacrifice* nevoile, dorinţele, aspiraţiile, interesele personale în profitul colectivităţii şi mai ales al copiilor pe care urmau să-i aibă. Ideologia familială tradiţională (cel puţin pentru categoria de populaţie studiată aici) a datoriei părintelui de a construi fundamentele viitorului copilului şi a orientării prioritare către colectivitate serveşte drept suport al succesului noii ideologii comuniste, iar faptul că profesorii – a căror credibilitate este, pentru aceşti copii „de la ţară", dincolo de orice îndoială – o transmit şi că această transmitere are loc într-un context de optimism cvasi-general este esenţial:

Şi alt moment. Către primăvară, cînd căram pietre ca să reparăm şoseaua de la Şcoala Normală pînă la statuia ostaşului sovietic, în Copou, ni se spunea: „Voi munciţi, voi sînteţi generaţie de sacrificiu, dar copiii voştri au s-o ducă bine". N-am să uit cît voi trăi, pentru că tot generaţie de sacrificiu am rămas şi-acuma, în speranţa că au s-o ducă mai bine copiii! [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; acţiunea se petrece în 1948, cînd subiectul avea 12 ani].

Şi în şcoala generală am avut profesori foarte buni şi sufletişti. Nu erau toţi calificaţi, nu asta era important. Ne spuneau lucruri frumoase, extraordinar de frumoase! Fiindcă era şi o perioadă – după război, prin '50 şi ceva, deci la zece ani – cînd totul se vedea extraordinar de roz. Şi ni se plasau lozinci aşa de multe...! Eu cred că şi diriginţii şi profesorii noştri credeau în ele, că ni le spuneau cu atîta patos, încît noi credeam în ele, cred că şi ei credeau. Dar tot spiritul muncii şi mai ales altruismul. Altruismul era dus aproape pînă la... limită: nimic pentru tine, totul pentru clasă,

totul pentru colectiv, totul pentru societate! Aici era oleacă de exagerare, într-adevăr. Dar a prins! Straşnic a prins! Ceea ce m-a deranjat şi m-a cam închistat – eram, totuşi, o fire voluntară, zic eu – imediat cum s-au făcut detaşamentele de pionieri şi cum am primit, şi cum am venit cu cravata aceea roşie la gît, şi fluturînd, acasă – şi era o minune a lui Dumnezeu! – bunica... nu s-a bucurat de roşul acela. Era simbolul comunismului, iar ei erau ţărănişti dintotdeauna, ăsta a fost partidul din care au făcut bunicii parte. Nu admitea, dar noi n-aveam cum, trebuia să ne înregimentăm. Imediat, comandantă de detaşament, de unitate, pe urmă cu U.T.M.-ul... [fem., n. 1937; absolventă a Şcolii Normale, învăţătoare → instructor raional al Organizaţiei Pionierilor → învăţămînt superior fără frecvenţă → directoare a Casei de cultură, viceprimar → profesoară → pensionată].

Care este rezultatul final al acestor biografii şcolare? Distanţa progresivă a copiilor faţă de categoriile pe care le reprezintă părinţii. Chiar dacă nu se identifică decît în foarte mică măsură cu modelele urbane, *identitatea rurală devine contradictorie* pentru adolescenţii şcolarizaţi. Cei mai mulţi refuză să se întoarcă în sat, optînd pentru o migraţie în urban, ale cărei costuri şi riscuri şi le asumă integral:

În toamnă, imediat ce am terminat, am venit la Iaşi. Am fost determinată de faptul că terminasem liceul, iar în mediul rural liceul nu era urmat de mai mult de cinci-şase copii dintr-un sat. Deci nu se punea problema, în aceste condiţii, să rămîn în sat. M-aş fi întors ca învăţătoare sau profesoară, altfel în nici un caz. Şi aşa am rămas la Iaşi, unde m-am angajat la fabrică [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor)].

Traseul diferenţierii prin biografia şcolară este urmat cu precădere de fete. Explicaţia poate fi găsită în tratamentul diferenţiat al copiilor în gospodărie şi în special în raportul dramatic al fetelor cu munca şi cu supunerea familială, care generează o identificare şcolară mai puternică decît în cazul băieţilor. Bărbaţii valorifică resursele şcolare mai tîrziu, cînd traiectoriile profesionale şi ciclul vieţii familiale îi orientează către cursuri de recalificare, perfecţionare, liceale sau de maiştri, fără de care promovarea ierarhică şi salarială şi asigurarea resurselor necesare unei familii de procreere în extensie nu sînt posibile.

5.8. A fi bărbat. Serviciul militar – reper al (auto)identificării masculine

Pentru bărbaţi, cu deosebire pentru aceia care, dintr-un motiv sau altul, nu au valorificat din plin experienţa şcolii, un reper esenţial al îndepărtării lor de categoriile de identificare care le-au fost furnizate de familiile de origine este serviciul militar, o *„şcoală a lumii"* în care ei găsesc resurse pentru experienţa urbană ulterioară:

Deci am terminat şapte clase, nu aveam 14 ani împliniţi, şi nu am mai mers la şcoală. [...] În armată cred că am învăţat mult mai mult decît pînă am plecat în armată. Armata ocupă pentru mine un loc aparte. A însemnat o educaţie mai mult decît bună, am

primit atîtea lecții care m-au ajutat pentru viață [...]. A fost foarte necesară, în condițiile unui copil venit de la țară. A fost un punct de plecare al unei dezvoltări ce nu puteam să mi-o imaginez fără a trece prin această încercare care este armata. De acolo am învățat ceea ce se numește „școala lumii" [masc., n. 1947; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

5.9. Primul pas ferm al integrării urbane: inserția profesională

Politica economică a etapei urmărește transformarea României dintr-o țară *„eminamente agrară"* într-una industrială; din 1945 sînt elaborate programe succesive de industrializare, iar cincinalul 1971-1975 constituie debutul procesului de *„dezvoltare multilaterală"* a tuturor regiunilor țării după un model unic și unitar (materializat în planul național unic de dezvoltare economico-socială), axat pe dezvoltarea industriei grele, singura care, în opinia vremii, poate asigura industrializarea agriculturii și a celorlalte ramuri economice, creșterea productivității și a eficienței. Cum industrializarea se asociază cu urbanizarea, populația este încurajată, printr-o campanie ideologică ce argumentează superioritatea muncii industriale și a mediului urban (componentă a argumentației cu privire la rolul conducător al clasei muncitoare), să părăsească satul și agricultura. Sînt *planificate* scăderea numerică a populației active din agricultură, implicit a populației rurale și creșterea celei ocupate în industrie și în alte ramuri neagricole, respectiv a populației urbane. Veniți să caute forță de muncă, delegații întreprinderilor industriale care se dezvoltă în ritm rapid în orașe promit o muncă mai ușoară, calificată și venituri sigure.

Pe de altă parte, după cîțiva ani în care sătenii văd *„carele venind acasă pline"*, veniturile obținute din sistemul agriculturii cooperatiste se diminuează progresiv, astfel încît chiar și cei mai optimiști își dau seama că satul este un spațiu social în care se muncește mult și se obține puțin. Școlarizați – datorită politicii de culturalizare/civilizare a maselor, dinamicii structurilor școlare și strategiilor de exagriculturizare ale părinților – peste posibilitățile pe care le oferă satul românesc pentru valorificarea diplomelor și a competențelor, tinerii deceniilor 1960 și 1970 speră să găsească la oraș *„mai multe posibilități"* și optează în masă pentru migrație:

> În '67 am plecat din sat și ne-am mutat la Iași cu chirie. Viața la țară era tot mai grea. După colectivizarea forțată din '62, țăranii pierduseră tot pămîntul și o duceau tot mai greu. Mulți plecau de la țară și veneau la oraș unde, oricum, erau mai multe posibilități și era nevoie de forță de muncă, chiar și necalificată [fem., n. 1942, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; înainte de migrație, profesoară suplinitoare în rural].

> Exact în '62 s-a încheiat cooperativizarea și nu mai aveam rost, noi tinerii, adică nu mai aveam... nu mai era... [...] De ce să ne mai apucăm? [...] Așa că... toți... s-a fugit adică, s-a fugit, s-a evadat. Cu toții. Colectivizarea nu a contat 100%, dar traiul pe care au vrut să ni-l creeze părinții și colectivizarea au fost juma-juma, adică asta-i

părerea mea [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; în momentul migraţiei, profesor suplinitor în rural].

Generaţia pe care am numit-o în contextul acestui studiu „centrală" şi care ajunge la vîrsta maturităţii în jurul anilor 1955-1965, este, cel puţin în zonele Iaşi şi Vaslui pentru care dispunem de informaţii, generaţia exodului rural[1]; o masă de oameni care *îşi asumă* simultan o mobilitate geografică şi una ocupaţională şi pentru care stabilirea în urban ridică o problemă de identitate. Am observat în paragrafele precedente că experienţa şcolară, cu tot ce implică ea (gazdă, grup de vîrstă, contactul cu diferite forme ale culturii urbane), îi conferă categoriei „copil de la ţară" o conotaţie axiologică contradictorie. Raporturile cu profesia întăresc caracterul contradictoriu al identităţii rurale: pe de o parte, aceasta este respinsă ca urmare a amintirii experienţelor trăite în perioada copilăriei şi a presiunilor propagandei care încurajează stilul de viaţă urban; pe de altă parte, însă, ea este căutată ca unică sursă a solidarităţii şi securităţii. Căci, dacă a se diferenţia de modelul rural este dezirabil, aceasta impune, totuşi, a menţine grupul de plecare ca grup de referinţă, a avansa pe o traiectorie prefigurată de modelul cultural cunoscut; în caz contrar, individul riscă să se situeze *out-group* şi să piardă dreptul la solidaritate şi nimic nu este mai insecurizant pentru subiecţii noştri decît sentimentul de a fi singuri într-o lume prea puţin cunoscută. În limitele impuse de jocul strategiilor de distincţie (diferenţiere), solidaritate şi securitate, subiecţii migraţiei-opţiune se află în căutarea unei noi identităţi, iar *integrarea* profesională este, pentru ei, primul pas ferm în construirea identităţii urbane. Să observăm, în treacăt, că interesul pe care sociologia l-a manifestat pentru integrarea profesională a tineretului este, pentru categoriile venite din rural, absolut justificat din perspectiva unei sociologii a construcţiei sinelui.

Inserţia profesională a primelor generaţii de migranţi în urban se realizează pe căi diferite şi este mai facilă pentru băieţii care ştiu sau vor să înveţe o meserie, decît pentru fetele absolvente de liceu şi aspirante la posturi birocratice (la un „servici"). Accesul unora este facilitat de delegaţii întreprinderilor sau de rude şi cunoştinţe (consăteni), aflate de mai mult timp în oraş; alţii sînt obligaţi să caute mult timp:

> Noi am făcut şcoala de meserii prin Ministerul Învăţămîntului, nu printr-o întreprindere, ca să avem repartiţii directe. Am terminat şi care cum am vrut acolo ne-am dus. [...] Deci n-am avut nici un fel de repartiţie, a trebuit să mă orientez. La timpul

1. *„În oraşul Iaşi, a existat pînă spre anul 1960 o importantă populaţie agricolă şi rurală, fapt care explică de ce primele întreprinderi industriale de importanţă republicană şi extinderile vechilor întreprinderi din Iaşi – realizate cu circa două decenii în urmă – n-au declanşat spontan un fenomen semnificativ de mobilitate spaţială, de imigraţii din mediul rural înconjurător"* [Miftode, 1984: 164].
„Perioada de după 1965 se caracterizează printr-o intensitate mare a curenţilor de forţă de muncă ce converg spre Vaslui, din toate zonele amintite, concretizîndu-se prin cel mai înalt spor migratoriu, înregistrat de acest oraş de-a lungul timpului" [Merfea, red., 1973: 31]. Nu dispunem de cercetări pentru zona Suceava.

acela, aveam colegele, lucrau în învăţămînt, erau profesoare de sport şi desen. Şi am mers la Huşi la secţia de învăţămînt şi mi-a dat o repartiţie într-un sat. Trebuia să fac navetă, prin păduri... „Tată, nu-i meseria mea aici! Hai la Iaşi!". La Iaşi am găsit – tot prin cunoştinţe şi atunci! – un contabil şef la Cooperativa de Mobilă şi Tapiţerie şi m-am angajat ca tîmplar [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Era foarte greu în această privinţă. Atunci era abia în formare zona industrială. Erau angajaţi în primul rînd cei cu şcoli profesionale. Nu erau încă scoase posturi pentru personal administrativ TESA. A fost foarte greu! Am umblat în jur de o lună de zile. [...] Am lucrat trei luni ca „necalificat" şi, în acelaşi timp, am făcut cursuri de scurtă durată de cîntaragiu [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

Din acest moment, influenţa familiilor de origine devine simbolică – procesul a început din timpul şcolarităţii –, pentru că, în fapt, părinţii rămîn străini de viaţa profesională şi în general de viaţa urbană a copiilor lor. Distanţa fizică este o posibilă explicaţie; totodată, probabil că o dată ce şi-au văzut copiii „cu pîinea în mînă" datoria lor este, în acest domeniu, încheiată, iar de aici încolo începe datoria copilului însuşi; în plus, în meandrele vieţii urbane, ei, părinţii, sînt mai neştiutori şi mai neputincioşi decît copiii. Tot ce mai pot face este să le „poarte grija" de la distanţă şi să îi povăţuiască, ori de cîte ori au prilejul să o facă:

Cel puţin contribuţia părinţilor din acest punct de vedere în aceşti patru ani [primii ani în oraş] a fost aproape nulă. N-au venit de mai mult de trei ori, nu s-au interesat unde m-am angajat, la ce gazdă stau sau măcar să încerce să vorbească ei cu cineva. Deci am fost de capul meu şi mie mi-a revenit responsabilitatea direct [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

Prin grija pe care ne-o purtau nu erau departe de noi. Ştiu eu? Ne povăţuiau, dar, oricum, marginal... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Şi – sînt ani de-atunci, numai vreo 42! – reţin şi-acuma cînd tata îmi spunea: „Răspunderea asta în domeniul financiar este mare. Să cauţi să lucrezi corect şi noaptea să dormi liniştit, să nu te deranjeze nimeni noaptea, să-ţi bată în uşă! Să ai în vedere lucrul ăsta!". Şi îmi aminteşc şi-acuma îndemnul: „Răspunderea în acest domeniu este mare, dar dacă îţi faci datoria, atunci stai liniştit şi acasă". Şi la servici, bine-nţeles! [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Totuşi, influenţa familiilor de origine rămîne semnificativă. De regulă, avem de-a face cu *o logică profesională a datoriei împlinite*, în care putem recunoaşte cu uşurinţă ordinea gospodăriei rurale şi pe aceea de tip şcolar. Numitorul comun al descrierilor raportului cu profesia îl constituie evaluarea pozitivă din partea „celor mari", obţinută prin hărnicie, conştiinciozitate, „ascultare", cinste, solicitudine. În conformitate cu această logică, o „promovare" în „aparatul de partid" echivalează cu o recunoaştere a calităţilor amintite şi este primită cu satisfacţie. Ulterior, după ce identitatea profesională

s-a stabilizat, dincolo de datorie – definită ca ansamblu de sarcini formulate de „organele superioare" –, angajarea profesională a fostului copil de gospodari are ca mize fundamentale satisfacerea nevoilor materiale şi simbolice ale familiei sale de procreere şi respectarea „ordinii morale", în cadrul căreia paternalismul şefului în raport cu subalternii şi solidaritatea colegială sînt esenţiale. „Meseria"/„serviciul", grupul de interacţiune colegială şi familia sînt, practic, inseparabile, iar structurile subiective construite în experienţa familiilor de origine constituie elementul de legătură între aceste trei cîmpuri:

M-am angajat. Am nimerit la un şef de echipă... şi după o săptămînă, două, cinci, mă rog, eu, *ca un copil de la ţară* [s.n., E.S.], grijuliu, făceam toate, nu întîrziam la serviciu, eram corect, ce făceam făceam aşa cum eram învăţat de la şcoală [...]: „Măi Mihai, tu, dacă ai să fii băiet cuminte şi ai să mă asculţi pe mine, ai să înveţi multe de la mine". Şi aşa a fost. [...] Sincer să fiu, la început, cînd am început meseria... sincer să fiu, nu mi-a plăcut meseria asta a mea de tîmplar. Ei, în timp, dîndu-mi seama de importanţa meseriei, am devenit un specialist şi la un moment dat am avut şi noi o satisfacţie pentru munca prestată, aveam un venit care-mi permitea să duc o viaţă mai decentă, o viaţă mai... ordonată chiar, să-mi pot permite un concediu, să-mi pot permite o haină mai aşa pe mine... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere].

Cel mai mult, în funcţia de contabil şef la trei unităţi şi aici... avînd această *răspundere*, în primul rînd am căutat să respect eu legile ţării, actele normative şi după aceea să le inspir colaboratorilor mei... Deci asta a făcut ca în unităţile unde am lucrat oamenii să nu aibă de suferit... rigorile legii pentru că... au greşit. *Au fost îndrumaţi, ajutaţi la timp* şi, dacă totuşi au greşit, s-au corectat. [...] Şi asta m-a caracterizat pe mine de-a lungul carierei: *mi-am făcut datoria la locul de muncă..., că trebuia să mi-o fac*, nu? O făceam bine, corect, *fiind apreciată munca aceasta şi de organe... superioare*. Şi am avut şi mulţumiri, şi stimulente, şi *recompense materiale şi băneşti*. [...] Dar acum, uitîndu-mă puţin retrospectiv... am căutat *în primul rînd părinţilor să le fac cinste şi onoare... şi fraţilor mai mari* [s.n., E.S.] [masc., n. 1935, studii medii, contabil şef].

Cînd a fost să ne repartizeze la locurile noastre de muncă, s-a ţinut cont de medii. Eu *eram printre primele* şi am fost solicitată să aleg. Dar eram aşa de educaţi şi de prelucraţi în legătură cu „dăruirea" şi cu „dezinteresul"... [...] Eu am fost jignită atuncea, pentru că o persoană sus-pusă – a murit şi acuma trebuie să-l iert – m-a chemat deoparte – a fost şi-n comisia de examen – şi mi-a propus să... C-aş putea rămîne în oraş sau..., dar că va trebui să fiu „amabilă" şi „drăguţă", să nu fiu aşa de speriată şi de... „sălbatică" – exact cuvîntul ăsta era! Eu am fost şocată şi foarte supărată [...] şi, ca să dau o replică, cînd am fost chemată în faţa comisiei am spus că vreau ultima şcoală de pe listă. [...] *Am fost promovată* un an de zile după ce-am lucrat acolo, la şcoala aceea. A venit o inspecţie de la... Secţia Învăţămînt, am ţinut lecţie deschisă... Adică tot ce era... de cămin cultural, tot ce era în plus mi se dădea mie, că „domnişoara n-are obligaţii", şi fiecare se eschiva de la treburile colective. [...] La un an de zile,

am fost solicitată să vin în oraș să lucrez cu organizația de pionieri. Să am *responsabilitate* pe toată zona – erau raioane atuncea. *Cum m-au considerat ei, cum m-au găsit la inspecții*, s-au interesat cine au fost părinții, au cerut date de tot felul și *m-au promovat* [s.n., E.S.] [fem., n. 1937, absolventă a Școlii Normale, învățătoare → instructor O.P. → învățământ superior fără frecvență→ directoare a Casei de cultură + viceprimar → profesoară → pensionară].

Nu prea mi-a plăcut la școala asta, că mama ne spunea acasă să învățăm să coasem și acolo tocmai de asta am dat. [...] Am intrat în servici după școală. Mi-a plăcut pentru că *trebuia să-mi placă*. Te gîndești că *trebuie să ai un rost în viață* și, chiar dacă nu-ți place, te înveți. După trei ani am intrat în servici. Noi, cele care am terminat școala, *am fost bine văzute*, că nu toate erau pregătite. Am fost membră U.T.C., membră de partid, am lucrat unde era nevoie, fără pretenții [s.n., E.S.] [fem., n. 1949, învățământ general obligatoriu de 7 clase + școală profesională, muncitoare].

Să remarcăm faptul că autoidentificarea feminină cu profesia (este vorba despre tinere venite în urban „pe cont propriu", necăsătorite) este căutată ca *alternativă pentru munca grea din agricultură*. Profesia este constitutivă „destinului" (*„rostului"*) lor social, iar nu un „moft", o abatere de la „natura" feminină, ori o soluție *in extremis*. Cu alte cuvinte, pentru această categorie de femei, profesia face parte din *normalul* vieții lor și rareori se procedează la întreruperi ale activității pentru creșterea copiilor, chiar dacă structurile legislative le oferă această posibilitate. Totuși, în pofida disponibilității subiective pentru activitate profesională și a „promovării" lor în „funcții de răspundere", oricare ar fi poziția ocupată în structura socio-profesională, pentru femei, cu deosebire pentru acelea care au parcurs un traseu școlar mai lung, *identificarea profesională este o consecință a celei școlare* și este slab corelată cu prestațiile la locul de muncă. Se pare că organizarea internă a cîmpului profesiilor nu le oferă femeilor prea multe șanse de manifestare a sinelui; multe trăiesc experiența profesională cu un sentiment de dezamăgire generat de faptul că, datorită sistemului de orientare școlară și profesională, sînt obligate să practice activități al căror conținut este aproape identic cu al celor domestice de care au sperat să „scape"[1]; evaluările din partea șefilor și colegilor urmăresc cu obstinație criterii diferite de acelea cu care sînt „cîntăriți" bărbații, chiar și atunci cînd – sau poate mai ales atunci cînd – o femeie este „promovată", amintindu-i continuu că „natura" feminină implică un set de așteptări sociale între care performanța profesională nu se regăsește, ba, mai mult, atunci cînd este prezentă, generează suspiciuni și culpabilizări legate de calitatea prestațiilor conjugale și materne... Raportul între școlarizare și profesie este relevant pentru evidențierea asimetriilor sexuale. În cele mai multe cazuri, traiectoria școlară continuă după angajare și căsătorie, în sistemul cursurilor de scurtă durată, serale sau fără frecvență (de calificare/recalificare, de perfecționare, liceale, postliceale sau superioare),

1. Pentru tema raporturilor femeii „socialiste" cu profesia, a se vedea și Dan-Spînoiu, 1974; Gluvacov, 1975; Solomonescu, 1986; Spornic, 1975.

fiind marcată de numeroase întreruperi. Pentru femei, şcolarizarea şi, implicit, promovarea profesională sînt mai compacte, fiind comasate, de regulă, la începutul activităţii profesionale şi al ciclului de viaţă familială; indiferent de nivelul diplomei şi al performanţei, ceea ce interesează pare a fi *inserţia* profesională şi păstrarea unui loc de muncă convenabil, iar nu cariera (succesiunea poziţiilor în ierarhia socio-profesională); practic, şcoala, şi nu profesia reprezintă „rezervorul" principal de resurse de identificare pentru femei. Pentru bărbaţi, continuarea şcolarizării este fundamental legată de *carieră*, se declanşează după stabilizarea profesională şi coincide cu fazele finale ale extensiei familiei de procreere, cînd cheltuielile familiale cresc.

Oricare ar fi nivelul satisfacţiei personale pe care o procură raportul cu profesia, aceasta este interpretată de subiecţi ca un pas înainte în comparaţie cu ocupaţiile rurale ale părinţilor lor. Optînd pentru o *logică a ascensiunii progresive de la o generaţie la alta* – coerentă cu logica gospodarului –, ei se autodefinesc ca membri ai unei *categorii mijlocii urbane* (constituite la nivelul simţului comun); conţinutul acestei noţiuni vizează în primul rînd raportul cu viitorul (mobilitatea), stilul de viaţă şi capitalul simbolic şi abia apoi poziţia într-o structură ierarhică, iar sfera ei este mult mai flexibilă decît aceea a categoriilor construite în mod obişnuit de sociologi, cuprinzînd şi membri ai categoriilor muncitoreşti, precum şi cadre de conducere. *Situaţia* pe care ei au reuşit să o construiască (mobilitate + stil de viaţă + prestigiu + poziţie) nu este decît baza de plecare pentru pasul următor pe care urmează să-l facă descendenţii, astfel încît, aşa cum vom vedea, o categorie importantă de obiective educative ale familiei de procreere o reprezintă obiectivele legate de profesia copiilor, definită prin dimensiunile amintite.

5.10. Rezumat şi interpretări preliminare

Analizele întreprinse pe parcursul acestui capitol se situează în continuarea/completarea acelora realizate în capitolul al doilea şi al treilea; practic, nu am făcut altceva decît să delimităm mai clar principala categorie de populaţie rurală care apare în documente (*gospodar*) – categorie pe care vocabularul statisticienilor o generalizează printr-o extensie abuzivă, acreditînd imaginea unei societăţi rurale omogene din punctul de vedere al raporturilor cu gospodăria – şi să-i urmărim evoluţiile postbelice. Cu aceasta intrăm pe un teritoriu rămas pînă acum în afara cercetării sociologice, întrucît războiul opreşte studiile Şcolii sociologice de la Bucureşti, iar noul regim nu încurajează/finanţează reluarea lor decît în a doua jumătate a deceniului 1960.

Categoria de (auto)identificare pe care o aduc în prim plan povestirile vieţii este aceea de *gospodar*. Societatea românească rurală a deceniilor 1930-1960 apare la nivelul simţului comun al epocii ca o societate eterogenă, în care gospodarii reprezintă o categorie, flancată în partea inferioară de o clasă slab definită, pe care, din cauza lacunelor materialului empiric, nu o putem desemna decît printr-o noţiune logic negativă, *non-gospodari*, şi în care subiecţii intervievaţi îi includ explicit pe ţigani şi pe acei locuitori ai satelor a căror subzistenţă este dependentă de condiţii sociale

exterioare propriei gospodării, iar în partea superioară de clasa *boierilor/domnilor*[1]. La rîndul ei, categoria „gospodari" este stratificată şi evolutivă: cunoaşterea comună distinge *gospodarii vechi* („cu tradiţie", „de neam", „de viţă nobilă") – a căror ascendenţă trimite la răzeşi, ţărani împroprietăriţi de Domn pentru serviciile aduse domniei, despre care Dimitrie Cantemir ne spune în *Descriptio Moldaviae* că făceau parte din „starea" a treia a boierilor de divan – de ceilalţi gospodari, în care, prin deducţie logică, îi putem identifica pe ţăranii împroprietăriţi relativ recent cu prilejul reformelor agrare succesive (1864, 1921, 1945) şi pe care i-am numit, parafrazînd cunoscuta expresie a lui Nicolae Filimon care surprinde o stratificare similară în categoria „ciocoilor", *gospodari noi*; pe de altă parte, volumul patrimoniului constituie şi el un criteriu al stratificării, dar distrugerile provocate de război, consecinţele secetei din 1946, povara obligaţiilor financiare şi în produse faţă de stat, persecuţiile ale căror victime au fost chiaburii şi copiii lor îndeosebi în anii '50 şi dimensiunile tradiţionale mari ale fratriei fac ca autocategorizările să ocolească sistematic polul „gospodari bogaţi".

Conţinutul categoriei „gospodar" este construit în jurul nucleului identitar *casă - patrimoniu* (pămînt, animale, atelaje) - *muncă - familie - copii - comunitate - divinitate*: un gospodar în înţelesul deplin al termenului se află „la casa lui", munceşte „în averea sa", alături şi pentru familia sa, îşi hrăneşte şi îşi înzestrează copiii din roadele acestei munci, se bucură de respectabilitate în colectivitate nu atît pentru averea sa, cît pentru însuşirile moral-civice (a căror expresie este, între altele, volumul patrimoniului) şi trăieşte „cu frica lui Dumnezeu" şi „cu credinţă". *Oricare dintre elementele enumerate este lipsit de sens luat izolat; numai sinteza tuturor conferă sens fiecăruia.* Această sinteză permite, pe de o parte, coeziunea internă şi trasarea clară a limitelor (autonomia funcţională) grupului restrîns în raport cu restul colectivităţii, precum şi, pe de altă parte, integrarea lui într-un cosmos social, prin construirea „fagurelui" *familiei mari* în jurul gospodăriei-matcă („de rădăcină") şi prin întreţinerea sentimentului originii comune (*neamului*). În consecinţă, *forma familială normală* este aici „familia simplă" – pentru a utiliza vocabularul sociologiei interbelice –, unitatea conjugal-parentală a cărei viaţă cotidiană se desfăşoară autonom în forma *echipei* de muncă, de consum şi de viaţă cotidiană, dar ai cărei membri au un puternic sentiment al apartenenţei la „familia mare" şi „neam". Analizele precedente invită la o reinterogare a teoriilor cu privire la distribuţia şi evoluţiile formelor familiale: în categoria de populaţie a gospodarilor vechi, familia restrînsă şi formele familiale lărgite nu sînt nici succesive şi nici paralele, ci *se presupun cu necesitate.*

Pe de altă parte, categoria „gospodari" se defineşte printr-un *proiect identitar* care devine, mai ales după război, unul de *mobilitate*, făcînd din ea unul din germenii categoriilor mijlocii.

---

1. Aşa cum se întîmplă de obicei, cercetarea abordează prioritar categoriile mijlocii; sociologia românească are în aceste două clase „laterale", non-gospodari şi boieri, două cîmpuri de cercetare „virane".

Raporturile familiilor cu educaţia copiilor nu pot fi înţelese decît în corelaţie cu noţiunea de „gospodar". Gospodăria înţeleasă ca suport al identităţii nu este o moştenire, ci o construcţie; tinerii primesc ca zestre numai un temei pe care ei înşişi trebuie să-l valorifice şi să-l dezvolte pînă la pragul care permite întreţinerea membrilor şi întemeierea gospodăriilor copiilor majori. Practic, casa, patrimoniul-muncă, familia, copiii, respectabilitatea în comunitate, raporturile cu biserica reprezintă bunuri simbolice care trebuie să fie „lucrate" *laolaltă* de către un cuplu tînăr care aspiră la a-şi construi progresiv identitatea de gospodari ai satului. Copilul reprezintă, aşadar, unul dintre „ingredientele" prin a căror combinaţie *unitatea familială* îşi obţine locul în colectivitate; în consecinţă, gospodarul îşi construieşte şi probează identitatea hrănindu-şi şi crescîndu-şi el însuşi copiii. *Semnificaţia identitară a copilului* pare să constituie principala explicaţie a faptului că, în pofida faptului că locuiesc adesea în aceeaşi curte, familia de origine şi familia de procreere constituie de regulă gospodării separate şi nu putem identifica un rol consistent al bunicilor-gospodari în educaţia nepoţilor decît acolo unde situaţia face necesară *suplinirea* părinţilor decedaţi, bolnavi sau plecaţi la muncă; în condiţii normale, relaţiile bunici-nepoţi se desfăşoară prioritar pe axa expresivului, de la afecţiune reciprocă la indiferenţă şi la „şicane" reciproce. Nu este exclus ca aceeaşi semnificaţie identitară a copilului să reprezinte şi una dintre explicaţiile regularităţii dimensiunilor mari ale fratriei; o explicaţie care, dacă s-ar dovedi validă, ar nuanţa raportul pe care literatura de specialitate îl acreditează între patrimoniu şi copil: oamenii pot concepe şi creşte mulţi copii pentru că o gospodărie mare are nevoie de braţe de muncă – aşa cum opinează unii interpreţi ai lumii rurale –, dar în egală măsură ei pot construi o gospodărie mare pentru a întreţine şi înzestra mulţi copii şi, în continuare, pentru a construi o identitate, aceea de (bun) gospodar.

Conţinuturile educaţiei familiale sînt coerente cu nucleul identitar precizat mai sus. Unitatea şi autonomia grupului familial reprezintă *valorile centrale*; toate celelalte valori legate de creşterea copilului – „a-l păzi (supraveghea)"; „a-i da să mănînce"; „a-l spăla"; respectul/ascultarea pe care li-l/le-o datorează nevîrstnicii vîrstnicilor, asociat(ă) cu responsabilitatea celor dintîi de a le oferi protecţie, îngrijiri şi învăţătură celor din urmă; înţelegerea, ajutorul şi solidaritatea între membri; ordinea domestică; munca (de întreţinere, dar şi de dezvoltare); „cinstea" fetei şi, în general, cinstea/respectabilitatea membrilor; familia mare; neamul – sînt subordonate construirii limitelor familiei ca unitate autonomă. Este interesant de sesizat faptul că sociabilitatea copiilor este sever controlată şi limitată, principalul furnizor al grupurilor de vîrstă fiind vecinătatea imediată. Nu întîlnim în această categorie situaţia în care copilul şi adultul împărtăşesc continuu acelaşi spaţiu/timp social, dar nici pe aceea a copilăriei romantice petrecute în deplină libertate, în grupul de vîrstă-sex al satului. Segregaţia parţială şi temporară a celor două lumi, a adulţilor şi a copiilor, precum şi controlul spaţiului şi al tovarăşilor de joacă reprezintă două dintre mecanismele principale prin care gospodăriile îşi conservă limitele, permiţînd, totodată, deschiderile funcţionale către exterior. În cazul fiecăreia dintre valorile amintite

mai sus, dimensiunea practică se împleteşte în proporţii diferite cu dimensiunea simbolică; este exemplar cazul *curăţeniei* (a locuinţei şi personale) care este pentru săteanul mijlociu mai mult o valoare simbolică (legată de raportul cu divinitatea şi cu colectivitatea) decît una practică. De asemenea, este important locul valorilor morale în complexul identitar al gospodăriei: a fi cinstit(ă) şi a fi harnic(ă) sînt transmise de părinţi, îndeosebi fetelor, şi în calitate de capitaluri compensatorii pentru sărăcia patrimoniului sau/şi lipsa de tradiţie a familiei (neamului); nu este vorba despre o autonomizare a acestor valori, deoarece cinstea şi hărnicia au semnificaţia de „promisiuni", de garanţii ale constituirii ulterioare a complexului identitar „gospodar" şi în această calitate sînt preţuite pe piaţa matrimonială, iar nu în calitate de însuşiri individuale.

Mecanismul principal prin care sînt transmise şi însuşite conţinuturile familiale, comunitare şi religioase este acela de tip verbal-practic al „contaminării colective directe", pe care l-am descris în capitolul al treilea. Integrarea progresivă a copilului mai întîi în ordinea domestică, iar apoi în echipa de muncă, segregaţia temporară şi parţială a lumii adulte de aceea a copiilor, controlul grupurilor de similitudine ale copiilor şi adolescenţilor reprezintă modalităţi practic-relaţionale – care nu exclud componenta discursivă – de orientare a copilului în raporturile cu Celălalt. Cîteva nuanţări ale definiţiei pe care a dat-o conceptului „contaminare colectivă directă" „părintele" său, H.H. Stahl, se impun, totuşi: (1) atît conţinuturile, cît şi mecanismele familiale ale construirii sinelui variază cu sexul subiecţilor implicaţi; (2) cu toate că mecanismul „contaminării colective" implică un *agent educativ colectiv* – familia ca echipă de muncă, de consum şi de viaţă cotidiană –, peste ani, foştii copii de gospodari pot să-i individualizeze pe părinţi şi pe fraţii mai mari ca agenţi ai construirii „fiinţei" lor sociale şi să le asocieze conţinuturi şi modalităţi de transmitere particulare (verbale şi practice, autoritare şi prin înţelegere reciprocă, violente şi blînde etc.), ceea ce înseamnă că fie „contaminarea" nu exclude acţiunea educativă individualizată, fie în timp are loc o decantare a influenţelor, fie şi una şi cealaltă; (3) în afara aspectului său local, situaţional, „contaminarea" nu echivalează cu învăţări şi uitări succesive, ci creează o orientare relativ stabilă a personalităţii care se regăseşte în identificarea şcolară şi profesională, precum şi în aceea de membru al unei familii de procreere.

Există, la nivelul lumii adulte, o diviziune a „treburilor" în gospodărie pe axa feminin/masculin. Riguros vorbind, prin „muncă"/„lucru" sătenii înţeleg activitatea de valorificare primară a patrimoniului (pămînt, animale, atelaje) şi de producere a resurselor primare din care se întreţine şi se dezvoltă gospodăria. La nivelul ideologiei şi al practicilor, masculinitatea este asociată muncii înţelese în acest sens restrîns; echipa de muncă funcţionează în principal ca un „noi-bărbaţii" şi este coordonată de cea mai experimentată persoană de sex masculin, care este tatăl. Rolurile paterne sînt legate cvasi-exclusiv de lumea muncii; aici, tatăl este executant, administrator al resurselor materiale şi umane, educator; aici, el îşi poate impune voinţa (deţine puterea legitimă).

La nivelul ideologiei familiale, feminitatea este asociată activităţilor de administrare şi prelucrare a resurselor pentru consumul cotidian al membrilor; de regulă,

acestea nu sînt înglobate în noţiunea „muncă", ci în *„a face treabă"*. Totuşi, după cum remarcă şi studiile interbelice, sfera practicilor cotidiene feminine este, comparativ cu specializarea celor masculine, mult mai largă şi mai flexibilă. În ceea ce priveşte activităţile de execuţie, femeile acoperă întregul spaţiu domestic (copii, hrană, curăţenie, animale de curte), dar participă, adesea, şi la muncile agricole.

În mod obişnuit, regăsim acelaşi exerciţiu al rolurilor şi la nivelul fratriei: fetele, care îşi ajută sau suplinesc de la vîrste foarte mici mamele în interiorul gospodăriei, sînt solicitate cu regularitate şi la cîmp sau la animale, alături de fraţii lor. Toate femeile din generaţia centrală, fără excepţie, rememorează o copilărie pe care o caracterizează ca „dură", „grea" şi al cărei sfîrşit – care a echivalat cu plecarea din gospodăria părintească – a fost aşteptat/primit cu satisfacţie şi speranţă. Bărbaţii din aceeaşi generaţie au, dimpotrivă, o trăire mai senină a copilăriei. La vîrste mai mici şi dacă tatăl lipseşte, ei sînt lăsaţi să se joace mai mult şi sînt sancţionaţi mai rar. Totuşi, distincţia feminin/masculin se estompează adesea în grupul de copii, pentru a se conserva în lumea adultă, ca şi cum segregaţia copii-adulţi ar servi, între altele, ca mijloc prin care gospodăria continuă să funcţioneze ca grup de sine stătător (îşi conservă limitele funcţionale în raport cu „familia mare" şi cu restul comunităţii), fără ca definiţiile masculinităţii şi feminităţii adulte să fie afectate.

După cum se poate observa, copilăria este reprezentată ca *vîrstă a plasticităţii*. O altă notă definitorie este *dependenţa materială şi simbolică a copilului de adult*. Rezultă de aici nevoia funcţională ca adultul să-l protejeze şi să-l „înveţe" pe copil şi ca acesta din urmă să-l asculte şi să-l respecte pe adult. Raporturile dintre membrii familiei sînt dominate de *paternalism şi clientelism*, pentru că tipul de relaţie dintre părinţi şi copii se transferă şi în raporturile dintre fraţii mai mari (ca primii şi principalii suplinitori ai părinţilor) şi fraţii mai mici. *Diferenţierea sexuală* a sentimentului copilăriei – pe care am mai remarcat-o – este relevată şi de analiza povestirilor vieţii: în raport cu integrarea în echipa familială, paternalismul este mai intens şi de mai scurtă durată în ceea ce le priveşte pe fete, respectiv mai rarefiat şi de mai lungă durată în ceea ce îi priveşte pe băieţi. Decalajul este asociat distribuţiei rolurilor: rolurile masculine care au mare specificitate debutează mai tîrziu, în timp ce rolurile feminine care au o sferă foarte largă au un debut precoce. Relatările subiecţilor trimit, de asemenea, la reacţiile de insubordonare mult mai frecvente ale băieţilor şi la reprezentările părinţilor cu privire la „natura" masculinităţii infantile pe care par să o definească prin plasticitate mai mică şi tendinţă către insubordonare, înţelegere/asimilare mai greoaie a ordinii sociale adulte, vulnerabilitate crescută, nevoie crescută şi prelungită de protecţie... Este foarte posibil ca semnificaţia simbolic-statutară mai intensă a băiatului – pe care au semnalat-o şi cercetătorii interbelici –, asociată cu percepţia mortalităţii masculine mai mari (numeroasele războaie din istoria Moldovei şi îndeosebi cele două războaie mondiale nu puteau trece fără a acutiza această percepţie) să conteze în construirea atitudinii de protecţie şi asistenţă prelungite ale băieţilor. Şi, în continuarea raţionamentului, este foarte probabil ca această atitudine să contribuie la perpetuarea practicilor tradiţionale de distribuţie a rolurilor familiale

între sexe, care – după cum constată toţi cercetătorii vieţii familiale româneşti – supraîncarcă rolurile feminine; totodată, ea contribuie şi la creşterea permeabilităţii acestei populaţii în faţa „tirului" propagandistic care – aşa cum am subliniat în capitolul al patrulea – repetă pe toate canalele ideea responsabilităţii femeii-mame. În jurul fetelor de gospodari se strînge, astfel, un cerc al devotamentului şi loialităţii absolute faţă de familie şi copii, al supunerii, care va defini raportul lor cu familiile de procreere (o vom constata în capitolul al şaptelea).

În pofida timpului foarte scurt petrecut cu copiii, personajul central al „epopeilor" familiale ale fiilor/fiicelor de gospodari este tatăl; se dovedeşte încă o dată faptul că forţa Celuilalt semnificativ nu este direct proporţională cu durata contactelor directe. Tatăl este asociat cu iniţiativa economică, cu gestiunea banilor şi a resurselor „productive" ale gospodăriei, cu mobilitatea în raport cu gospodăria, cu un raport cvasi-intelectual cu lumea (interese cognitive, raport livresc-normativ cu biserica) şi, adesea, cu un regim ascetic impus membrilor, cu controlul discursiv-normativ şi material – de la distanţă – al conduitelor, cu violenţa domestică, frecvent asociată consumului de alcool; uneori, fetele îi atribuie şi însuşiri expresive. În ceea ce priveşte figura maternă, bărbaţii redau imaginea unei mame care constituie „culoarea de fond" – în egală măsură instrumentală şi expresivă – a cotidianului copilăriei lor, fără a putea, însă, să-i creioneze un contur clar; este nevoie, probabil, de spiritul de observaţie şi analiză şi de talentul de povestitor al unui subiect ca Ion Creangă pentru a surprinde mai precis resursele materne de identificare; totuşi, explicaţia cea mai plauzibilă pentru lipsa de precizie a descrierilor este slaba orientare a băieţilor din generaţia despre care vorbim către Celălalt, în special către Celălalt feminin (vom reveni asupra acestei teme). Femeile îşi asociază mamele cu munca, cu *„greutăţile"* vieţii, cu suferinţa cauzată de violenţele conjugale, cu devotamentul total pentru familie şi copii şi, adesea, cu „duritatea" şi violenţa în raport cu copiii; cele cu un nivel de şcolaritate relativ ridicat vorbesc şi despre bunătatea, blîndeţea şi inteligenţa materne, oferind astfel un nou suport ipotezei că modelul mamei „expresive" este o creaţie a elitelor. Întrucît memoria figurii materne şi paterne variază cu sexul şi cu nivelul de şcolarizare al subiectului, rezultă că „mama" şi „tata" – precum şi întregul ansamblu conceptual ataşat: roluri, autoritate etc. – sînt categorii construite pe parcursul biografiei individuale din împletirea variatelor experienţe personale cu normele transmise pe diferite canale.

Nu dispunem de material empiric suficient pentru o analiză detaliată a problemei autorităţii. Bărbaţii care îşi proclamă puterea în faţa membrilor familiei au un nivel mai înalt de şcolarizare şi un raport normativ-livresc cu biserica, ceea ce sugerează că norma autorităţii paterne s-a putut institui la nivelul ideologiei familiale în primul rînd graţie sistemelor normative (religios şi juridic) care au penetrat în lumea rurală – îndeosebi masculină – o dată cu ştiinţa de carte (reamintim că renunţarea la termenul juridic „putere părintească" = paternă instituit de Codul civil din 1864 s-a produs abia în 1954 cînd a fost promulgat Codul familiei). Cum membrii „zic ca tatăl", dar fac adesea aşa cum cred că e mai bine, este evident că nivelul ideologiei

nu coincide cu acela al practicilor. De altfel, aceşti bărbaţi pretind ei înşişi numai să *„facă filosofia"*, transferînd femeilor *„partea practică"*. Ei amintesc prin aceasta de categoriile superioare ale perioadei moderne în care detaşarea „intelectuală" de cotidianul domestic apărea ca „marcaj" al distincţiei de clasă şi sugerează ipoteza că *răspîndirea ştiinţei de carte şi popularizarea sistemelor normative determină o tendinţă de normalizare către vîrful ierarhiei sociale a comportamentelor familiale.*

În mod obişnuit, exerciţiul puterii parentale este asociat introducerii practice a copiilor în ordinea domestică şi în lumea muncii şi îmbracă frecvent „haina" violenţei, inclusiv a celei fizice. Dacă există o distribuţie a puterii, atunci ea urmează linia de demarcaţie dintre sfera activităţii masculine şi aceea a activităţii feminine, pe care le-am descris mai sus. Şi, întrucît sfera activităţii feminine este mai extinsă, iar experienţele responsabile ale fetelor mai precoce, indiferent de sexul părintelui care deţine într-o situaţie sau în alta dreptul legitim de a-şi impune voinţa, experienţa supunerii şi a sancţiunilor pentru neascultare este rememorată cu mult mai multă intensitate de fete decît de băieţi; *raportul diferenţiat cu munca intră într-o înlănţuire cauzală circulară cu supunerea diferenţiată a copiilor de sexe diferite.*

După cum se vede, analizele în termenii opoziţiei instrumental masculin – expresiv feminin nu au nici un fel de pertinenţă aici; pare mult mai profitabil să identificăm *natura ordinii* sociale pe care o reprezintă fiecare dintre părinţi şi în care sînt introduşi copiii de sexe diferite. Diferenţele între sexe vizează *predominanţa dimensiunii practic-relaţionale, a orientării „aici şi acum" către celălalt şi a logicii datoriei* în experienţa familială feminină, respectiv *predominanţa dimensiunii simbolic-statutare, a orientării către sine şi a logicii plăcerii, dorinţei, voinţei personale* în experienţa familială masculină. Socializarea religioasă susţine această ipoteză, întrucît transmiterea pe linie masculină privilegiază dimensiunea normativă şi „frica de Dumnezeu", în timp ce transmiterea pe linie feminină are o puternică dimensiune emoţională, vizînd cu deosebire „credinţa în Dumnezeu". Nu este dificil să recunoaştem aici caracterul dual, practic-relaţional şi individualist-normativ al ordinii sociale a satelor româneşti, despre care am mai vorbit şi în capitolele precedente. Rezultă o ipoteză interesantă: la mijlocul secolului, *ordinea practic-relaţională a societăţii româneşti este una prioritar feminină, în timp ce ordinea simbolic-individualistă se dezvoltă ca ordine masculină.* O situaţie pe care, la sfîrşitul secolului al XIX-lea, o identificam cu o oarecare limpezime numai în categoriile superioare (şcolarizate şi birocratice) poate fi regăsită la jumătatea secolului XX în categoriile mijlocii rurale în care a pătruns ştiinţa de carte şi o dată cu ea sistemul normativ-prescriptiv promovat de statul naţional.

Povestirile vieţii ne arată că, treptat, gospodarii procedează la o apropriere a structurilor şcolare şi profesionale, care devin resurse pentru protecţia copilului în faţa muncii grele din agricultură şi a declasării sociale asociate „transformărilor socialiste" ale agriculturii. Fenomenul trebuie corelat cu *avatarurile muncii*: munca în sine nu reprezintă o valoare pentru gospodar, ceea ce contează pentru el este munca în calitate de element al unui complex identitar familial (casă-patrimoniu-familie etc.); or, cooperativizarea agriculturii rupe nucleul menţionat şi autonomizează munca,

golind-o de sensul său identitar/simbolic şi reducînd-o la sensul substanţial pur (la limită, la munca de subzistenţă); după cum vom vedea în capitolul următor, exact acest sens substanţial este reţinut de ţăranii „cu normă la colectiv". În noile condiţii, *„cartea" şi „meseria"/„serviciul" reprezintă substitute ale muncii* şi devin elementele centrale în strategiile parentale de distincţie şi ascensiune intergeneraţionale. De remarcat faptul că: (1) noţiunea de *meserie* este utilizată de săteni într-o primă accepţiune foarte largă, desemnînd orice activitate masculină non-agricolă a cărei exercitare presupune o pregătire şcolară şi care îi furnizează aceluia care o prestează venituri băneşti regulate şi, implicit, şansa sentimentului securităţii „zilei de mîine" şi a unei vieţi mai bune (în dictonul „meseria este brăţară de aur" noţiunea are, cu siguranţă, acest sens larg, iar mesajul este legat de strategiile de exagriculturizare ale sătenilor); sensul restrîns şi peiorativ al „meseriei" înţelese ca activitate salariată *de execuţie* pentru a cărei exercitare este suficientă o şcolarizare de mai scurtă durată şi care presupune condiţii mai grele de muncă şi efort fizic mai mare (în fabrică/uzină, pe şantier etc.) pare să fi pătruns în categoriile rurale mai recent; (2) ascensiunea intergeneraţională prin şcolarizare şi profesionalizare înseamnă, înainte de toate, nu „tot mai sus" (poziţie), ci „tot mai bine" (stil de viaţă), implicînd în mod necesar *o muncă mai uşoară* (fără efort, curată, la adăpost de intemperii).

Şcoala şi profesia nu au autonomie din punctul de vedere al strategiilor educative; pentru gospodar, ele devin *componente ale educaţiei familiale şi, implicit, ale complexului identitar* pe care l-am descris, „zestrea" pe care, în noile condiţii, el o asigură copilului său, astfel încît acesta să-şi poată întemeia o identitate socială autonomă. În consecinţă, gospodarii reuşesc să mobilizeze resurse materiale, culturale şi relaţionale în direcţia şcolarizării şi profesionalizării copiilor: găsesc surse de venituri băneşti în practicarea unor meşteşuguri locale sau în negoţ (şcolarizarea copiilor se dovedeşte, astfel, un „catalizator" al ieşirii din economia agrară naturală); transmit copiilor puţinele lor cunoştinţe şcolare şi mobilizează rezervele culturale ale fratriei, familiei mari şi neamului; stimulează mobilizarea resurselor personale ale copilului etc. Dacă lucrurile stau astfel, teza transferului funcţiei educative către şcoală este un nonsens pentru simţul comun, cel puţin pentru categoria de populaţie pe care o avem în vedere aici, iar corelaţia între volumul resurselor şi reuşita şcolară trece prin capacitatea subiecţilor (părinţi şi copii) de a mobiliza aceste resurse.

Dacă, aşa cum am constatat în capitolul al treilea, valorile familiale (ordine domestică, muncă, solidaritate, ascultare) sînt transmise mai insistent fetelor, valorile şcolare (diplomă, frecvenţă, cunoştinţe) deduse din cele profesionale (venituri stabile) sînt asociate de părinţi mai frecvent cu sexul masculin al copilului. Părinţii stimulează identificarea prioritară a fetelor cu gospodăria şi identificarea prioritară a băieţilor cu meseria, iar povestirile vieţii arată că acesta reprezintă unul dintre domeniile în care socializarea reuşeşte cel mai bine, pentru că autoidentificările subiecţilor în timp urmează, de regulă, aceste direcţii: povestirile femeilor se concentrează asupra experienţelor legate de familia de procreere, chiar dacă „serviciul" face parte din normalul vieţii lor, în timp ce povestirile bărbaţilor acordă invariabil prioritate experienţelor

profesionale (meseriei) şi hobby-urilor. La o analiză mai nuanţată, regăsim în aceste autoidentificări diferenţiate predominanţa dimensiunii practic-relaţionale, a orientării către celălalt şi a logicii datoriei, respectiv predominanţa dimensiunii simbolic-statutare, a orientării către sine şi a logicii plăcerii, dorinţei, voinţei personale, pe care le-am identificat în raportul fetelor şi, respectiv, al băieţilor cu valorile familiale, comunitare şi religioase.

Probabil că această asimetrie masculin-feminin explică de ce autoidentificarea şcolară a fetelor care reuşesc să frecventeze cu regularitate o unitate de învăţămînt este mai precoce şi mai puternică, iar rezultatele lor şcolare mai bune decît acelea ale băieţilor aflaţi în aceeaşi situaţie. Cele mai multe fete îşi datorează traiectoriile şcolare prelungite propriilor strategii de eliberare de constrîngerile şi duritătile familiale şi este foarte probabil ca tocmai achiziţiile subiective pe care le-au furnizat aceste experienţe (sentimentul precoce al datoriei şi al responsabilităţii, capacitatea de a se integra într-o ordine dată, respectul şi ascultarea faţă de mai vîrstnicul care coordonează acţiunea colectivă, solidaritatea şi ajutorul în grupul de vîrstă etc.) să stimuleze reuşita lor; şcolarizarea băieţilor se datorează mai frecvent iniţiativelor parentale, este slab dependentă de nivelul reuşitei personale şi dă naştere mai frecvent unor trăiri negative, foarte probabil legate de autonomia voinţei şi de insubordonare, slab controlate în familiile de origine.

Dacă pentru fete şcoala este principalul rezervor de resurse de identificare non-familiale, băieţii valorifică în aceeaşi direcţie experienţele serviciului militar, precum şi experienţele profesionale.

Biografiile şcolare şi profesionale întăresc, într-o primă etapă, identificarea familială: unele valori familiale se regăsesc în conţinuturile şcolare şi paraşcolare, respectiv în competenţele profesionale; raporturile cu vîrstnicii se regăsesc în raporturile cu profesorii, respectiv cu superiorii; înţelegerea şi solidaritatea familială este transferată în interacţiunile colegiale etc. Cu timpul însă, aceleaşi experienţe favorizează şi diferenţierea în raport cu familiile de origine. *Raportul cu şcoala este*, pentru cei mai mulţi dintre subiecţii intervievaţi, *primul care transformă categoria „copil de gospodari" în „copil de la ţară"*. Conţinuturile şcolare, limbajul, ţinuta, colegii din urban, internatul sau gazda şcolară, activităţile extraşcolare (muncă patriotică, film, teatru) devin importante repere ale reevaluării identităţii rurale. Copilul „de la ţară" este apreciat ca muncitor, ascultător, cuminte, „învăţat cu greul" şi „fără pretenţii" (nerevendicativ), ordonat, respectuos, cinstit etc. În acelaşi timp însă, el este fără resurse materiale (sărac), prea puţin instruit şi lipsit de deprinderi intelectuale, fără „stil" (nu stăpîneşte limbajul, ţinuta şi manierele urbane), timid şi neîndemînatic în relaţiile cu ceilalţi etc. Serviciul militar pentru băieţi, gazda pentru fete, sistemul profesional şi familia de procreere pentru ambele sexe vor continua ceea ce şcoala a început: negativarea parţială a categoriei „copil de la ţară" şi dezvoltarea unei atitudini distante în raport cu ea.

Cu toate că eşantionul analizat aici conţine destule persoane aflate temporar pe poziţii înalte în structurile politice ale vremii (Organizaţia Pionierilor, Uniunea Tineretului

Comunist, Partidul Comunist), cîmpul politic apare ca lipsit de autonomie în calitate de furnizor de resurse de autoidentificare. *Identitatea politică* este dependentă de identitatea şcolară, profesională, culturală, morală, familială... Adulţii şi copiii utilizează autoidentificarea politică în calitate de recunoaştere/consacrare a poziţiilor superioare în celelalte cîmpuri; a fi membru marcant al unei organizaţii politice înseamnă a fi recunoscut ca elev bun, muncitor (profesionist) bun, cetăţean bun, părinte bun ş.a.m.d. Şi a avea acces la resurse culturale şi relaţionale altfel inaccesibile (contact direct şi prelungit cu oamenii de cultură ai vremii, tabere şcolare ale „elitelor" etc.).

Experienţele şcolare şi cele profesionale conduc la autoidentificarea subiecţilor ca membri ai unei *categorii mijlocii urbane* definite la nivelul simţului comun prin ascendentul pe care îl are în raport cu categoriile de plecare (devalorizate) şi prin rolul de trambulină pentru saltul pe care, potrivit *ideologiei ascensiunii intergeneraţionale progresive*, trebuie să-l facă succesorii; comparativ cu sfera categoriei savante omonime, categoria mijlocie construită la nivelul simţului comun este mult mai flexibilă, cuprinzînd şi membri ai categoriilor muncitoreşti, precum şi ai unor categorii de cadre. Constituirea acestei categorii de identificare este facilitată de faptul că migraţia şi urbanitatea constituie pentru gospodari sau/şi pentru copiii lor o *opţiune*, fiind deplin asumate şi, adesea, pregătite în experienţele familiale, şcolare şi ale grupurilor de similitudine.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITARA

Capitolul 6

COPII DE SĂTENI CU „NORMĂ LA COLECTIV" SAU/ŞI NAVETIŞTI. ŞCOLARIZAREA ŞI MIGRAŢIA ÎN URBAN CU VALUL „EPOCII DE AUR" (~1965 - ~1989)

Categoriile de identificare care apar cu regularitate în discursurile subiecţilor născuţi şi crescuţi în rural de la sfîrşitul anilor 1950 încoace sînt: *de la ţară* – căreia i se atribuie aproximativ aceeaşi semnificaţie contradictorie pe care am descris-o deja; *ţăran* – desemnînd categoria socio-profesională a acelora care trăiesc aproape exclusiv din munca în agricultura cooperatistă; *muncitor* (forestier, miner) – cu referire la salariaţii al căror loc de muncă se află în localitatea de domiciliu; *navetist* – categorie care indică grupul socio-profesional al acelora care lucrează în activităţi salariate non-agricole (mai frecvent industriale), pendulînd (cel mai adesea zilnic) între localitatea rurală de domiciliu şi oraşul cel mai apropiat în care îşi exercită activitatea profesională. Cercetătorii [a se vedea, de pildă, Miftode, 1984: 50] sînt îndreptăţiţi să observe că politica de omogenizare socială nu împiedică o nouă structurare a populaţiei rurale şi este uşor de sesizat similitudinea între noţiunile construite la nivelul cunoaşterii savante (ţărani cooperatori, ţărani-muncitori, ţărani-funcţionari, ţărani-meseriaşi ş.a.m.d.) şi acelea cu care operează oamenii obişnuiţi. Totuşi, în timp ce categoriile savante insistă mai ales asupra criteriilor economice (forma de proprietate, ramura de activitate, forma veniturilor etc.), categoriile cunoaşterii comune vizează mai mult un stil de viaţă şi un statut în colectivitatea locală.

Astfel, copiii foştilor ţărani cooperatori descriu lipsurile materiale, mizeria, starea precară de sănătate, pe care le impută structurilor economice şi politice ale vremii. Culpabilizarea „sistemului" – de care propaganda ante- şi postcomunistă nu este deloc străină – îi orientează către selecţia acelor aspecte care fac din ei victime – eventual eroi, dacă au reuşit să se „ridice" –, iar din părinţii lor martiri:

> Aveam şi un respect deosebit faţă de oamenii de la ţară, chiar dacă erau foarte mulţi oameni simpli, eu dintre ei m-am ridicat şi întotdeauna am văzut exact într-o femeie bolnavă sau cu sapa în spate pe mămica mea sau pe bunica mea şi întotdeauna cînd vedeam un copil că vine – să ştiţi că chiar mă sensibilizează lucrul acesta –, dacă îl vedeam că vine murdar sau îl vedeam că face o poznă, mă gîndeam: copilul ăsta a mîncat dimineaţă? e vina lui că este murdar? e vina lui că face nu ştiu ce? [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare în rural → din 1990 în urban; părinţii – agricultori C.A.P., 4 clase, sat care a aparţinut unei moşii boiereşti].

Amîndoi lucrau la colectiv – aveau două norme – din primăvară pînă toamna tîrziu, de dimineaţă pînă seara..., pentru ca la sfîrşit, toamna, să nu se aleagă cu mai nimic. Luai ceva produse, porumb, cartofi, grîu..., care de multe ori nu-ţi ajungeau nici pentru familie. Aşa era atunci: aveai grădină, erai obligat să munceşti la colectiv, altfel pierdeai grădina. Au muncit săracii părinţi... şi muncesc şi acum, că aşa s-au obişnuit. Degeaba încercăm noi, copiii, să-i facem să înţeleagă că nu mai e nevoie de atîta muncă. Mai ales că după '89 s-au ales şi cu 5 hectare de pămînt... [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, „întreprinzător particular"; părinţi – agricultori C.A.P., 4 clase, sat de foşti gospodari].

În cazul în care cel puţin unul dintre părinţi (de regulă tatăl) desfăşoară (şi) un alt tip de activitate (salariată), categorizarea „ţărani" este evitată, iar familia este descrisă prin volumul şi complexitatea rolurilor parentale, cu deosebire ale celor materne. Aşa cum remarcă cercetătorii fenomenului [Merfea, red., 1973], muncitorii, meseriaşii, navetiştii deţin în sat un statut superior – legat de respectul pentru „meseria-brăţară de aur" şi de nivelul superior al veniturilor –, astfel încît evitarea categoriei „ţăran" şi reţinerea celorlalte sînt operaţii care fac parte dintr-o strategie clară a subiectului intervievat de apărare a „feţei" şi de autoconstrucţie a identităţii:

O bună parte din oameni, după colectivizare, au plecat la Iaşi în căutare de lucru şi-au devenit în felul acesta navetişti. O viaţă foarte dură pentru ei, se sculau la ora trei dimineaţa ca să prindă trenul şi se întorceau la ora şase seara. Deci cea mai mare parte a timpului o petreceau la servici, cu naveta, pe drum, şi acasă erau doar... în gazdă, pentru a dormi. Unul dintre aceşti navetişti a fost şi tatăl meu, care a fost nevoit să muncească în oraş pentru a duce o viaţă decentă, şi acasă cu treburile gospodăreşti se ocupa doar maică-mea. Deci cea mai mare parte a timpului..., din 1962, am petrecut-o cu maică-mea care era muncitoare la C.A.P. [...] Foarte greu s-a descurcat din cîte îmi spune. Mă lăsa la femei mai în vîrstă care nu puteau munci, nu ieşeau la cîmp, şi ea muncea pămîntul. Seara, cînd venea, nu ştia de ce să se apuce, ori de mine, ori de orătănii – care-i săreau în cap, ori să-şi facă de mîncare. Deci, probleme foarte multe se ridicau [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar].

M-am născut în 1971, într-un sat al judeţului Suceava, într-o familie numeroasă, cum sînt de obicei familiile prin Moldova. Copilăria a fost... destul de fericită, pînă prin clasa a opta. [...] Stau şi acum şi mă întreb cum de reuşea să-şi împartă timpul. Eram patru copii... şi toţi la şcoală, în timpul acela părinţii mei făceau şi casa, mama avea „porţie" la colectiv, tatăl meu era şofer la IRTA, fiind plecat de dimineaţă şi pînă seara, deci toată gospodăria, munca la cîmp, copiii, toate erau în grija mamei. Şi mai avea şi timp de citit, începuse chiar să-şi încropească o mică bibliotecă! [fem., n. 1971, studii superioare, economistă].

„Numitorul comun" al tuturor relatărilor cu privire la familiile de origine este munca istovitoare şi cu profit familial scăzut. Am văzut în capitolul precedent că nu munca în sine reprezintă o valoare pentru gospodari, ci munca a cărei prestare şi al cărei produs are semnificaţie familială şi comunitară; gospodarul nu munceşte decît

în şi pentru familia sa. Or, tocmai semnificaţia familială scăzută este definitorie pentru munca „la colectiv", care proclamă, dimpotrivă, prioritatea semnificaţiilor „obşteşti", în condiţiile în care categoria „obşte" este golită de orice conţinut concret, nemaiavînd nici o legătură cu comunitatea locală. Totuşi, semnificaţia muncii variază: în timp ce unii predecesori sînt ţărani „cu sapa în spate", împovăraţi de nevoi, alţii au „obişnuinţa", „naturaleţea" muncii; potrivit descrierilor furnizate de copiii lor, unii practică *munca-povară*, alţii *munca-obişnuinţă*. Cum aceasta din urmă apare asociată cu grija pentru unitatea şi autonomia familiei (respectul/ascultarea părinţilor, solidaritate fraternă etc.), respectabilitatea obţinută prin comportament moral (cinstit) şi credinţă strămoşească, îi recunoaştem în povestitori pe urmaşii foştilor gospodari. Prin deducţie, putem presupune că ceilalţi provin din clasa non-gospodarilor; de altfel, unii dintre ei precizează apartenenţa satului de origine la o moşie boierească, iar fiii gospodarilor relatează că primii săteni care s-au înscris în întovărăşirile şi gospodăriile agricole, ca şi în structurile politice comuniste au provenit din categoriile „inferioare" ale satului, în timp ce ţăranii „de neam" au manifestat mult timp rezistenţă la schimbările economice şi politice. Întrucît, aşa cum am precizat în capitolul precedent, culegerea materialului empiric a avut loc înainte ca importanţa pe care o atribuie simţul comun stratificării gospodari vechi/ gospodari noi/ non-gospodari să fi fost sesizată, nu putem delimita cu claritate cele două categorii, astfel încît sîntem nevoiţi să le tratăm împreună. În orice caz, indiferent din ce categorie ar proveni, pentru subiecţii din generaţia centrală munca părinţilor lor devine munca „de jos" şi este respinsă în calitate de valoare identitară şi statutară.

6.1. Construcţia limitelor familiei conjugal-parentale de origine: căsătoria, casa, copilul

Ca urmare a politicii statului socialist care *„ocroteşte căsătoria şi familia"* [*Codul familiei*, art. 1], toleranţa manifestă a simţului comun faţă de concubinaje – pe care o observaseră cercetătorii satului interbelic – pare să se fi diminuat semnificativ; dacă este admis, concubinajul este trecut sub tăcere, cu o discreţie pe care numai evoluţiile normative o pot justifica; căsătoria este declarată unica alternativă a celibatului. După căsătorie, casa şi copilul rămîn simbolurile principale ale construirii limitelor noii familii[1].

Ca şi în cazul copiilor de gospodari, cuplurile tinere locuiesc provizoriu cu una dintre familiile de origine, iar construcţia casei coincide cu primele faze ale extensiei

1. Ipoteza este coerentă cu observaţiile sociologilor epocii: cuplurile tinere doresc, în majoritatea cazurilor, autonomie de locuire, iar la nivelul opiniilor şi al practicilor creşterea şi educaţia copiilor rămîn atribute fireşti ale părinţilor, implicarea bunicilor fiind excepţională [Atanasiu, Bădina, coord., 1972; Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970; Grigorescu, Constantinescu, 1978; ş.a.].

familiei. Resursele limitate prelungesc însă durata procesului de întemeiere a noii gospodării, făcînd ca limitele să rămînă multă vreme fluide:

> Aveam patru ani – sau cinci, poate – cînd părinții construiau casa (care era aproape terminată). Eu mai aveam o soră. Mi-aduc aminte, la drum, spre stradă aveam un gard care era doar din cîteva sîrme întinse și cîteva beldii de floarea-soarelui puse în picioare. Cu timpul, astea au căzut jos și au rămas doar sîrme și... îmi aduc aminte, mereu ieșeam pînă la sîrmele alea, mă întorceam, totul era deschis, în curte la noi se vedea totul, oricine putea să vadă, din curte de la noi vedeam în stradă. Cu timpul, au reușit să facă și-un gard din sîrmă cu ochiuri, care l-au îngrădit cu „gard viu", cu o buruiană, nu știu cum se cheamă, parcă îi spune cătină, ceva ce s-agață, se ridica pe lîngă gard în sus. [...] Aveam un an, un an și jumătate probabil, cînd părinții mei și-au construit o casă. Pînă atunci au locuit la o casă a bunicilor, într-un capăt de șură, acolo unde s-au instalat. Dar în vara aceea cînd ei și-au construit casa, mă lăsau la bunica, acolo, care era la capătul grădinii noastre și, pentru că eu aveam un an și jumătate, știam deja unde-i pot găsi. Mă tîram prin grădină pe o cărărușă, cît în picioare, cît tîrîș, cum știam eu să merg pe-atunci... și ajungeam la ei, mă agățam de ei și din nou plîngeam... Atunci ei erau obligați să oprească lucrul și să se ocupe de mine [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.].

În condițiile în care, după cooperativizare, casa și grădina rămîn singurele bunuri de patrimoniu, după amenajarea exteriorului (trasarea granițelor simbolice între unitatea familială și colectivitate), *interiorul* casei dobîndește o importanță aparte în construirea identității și a poziției familiei. Familiile de salariați navetiști sînt acelea care dau tonul, iar rolul femeilor în acest domeniu este esențial: ele au inițiativa modernizării, pot decide/acționa și singure în acest sens, iar informația cu privire la acest aspect circulă în colectivitate mai ales pe linie feminină. În ceea ce îi privește pe bărbați, spațiul sociabilității lor rămîne exterior, inițiativa legată de spațiul domestic este minimă, iar rolul lor în delimitările identitare pare neînsemnat:

> Primul lor obiectiv era, în primul rînd, să-și pună casa la punct. Mă refer la... exteriorul casei: să facă gard, să-și facă grajd, să-și facă beci... Ăsta e țăranul: întîi să le aibă pe astea și pe urmă să-și cumpere de-mbrăcat, mobilier în casă, covoarele, să-și schimbe și ei paturile, să nu mai fie paturi de paie... Între țărani era chestia că... Se spunea așa: „Păi, da' eu nu pot să am mai mult decît celălalt?". Se vizitau în... mă refer în special la femei, se vizitau în casă ș-apoi: „Tanti Maria să vezi ce pat frumos și-a cumpărat!". Trecea un timp de și... Trebuiau să economisească un an de zile ca să cumpere un pat.
> – Exista, așadar, o concurență în sat?
> – Daaa. Mai mult între femei, că ele... în primul rînd intrau în casă. Bărbații nu se-ntîlneau în casă. Ei se-ntîlneau..., duminica se întîlneau în centru, acolo era un loc al lor și se-ntîlneau... la bodegă, acolo se-ntîlneau. Nu prea se duceau ei la biserică, tot femeile se duceau.

– Tatăl dumneavoastră intra în această concurenţă?
– Să ştiţi că tatăl meu era un om mai... mai pasiv. Mama era cea care conducea totul. Absolut orice idee de transformare a casei, de schimbat gardul... Tata zicea: „Ţi-am dat banii, treaba ta, faci cu ei ce vrei!". Ea era casierul casei, ea planifica tot, ea făcea tot. El nici n-avea timp, că era tot timpul plecat. Îi spunea, dar el nu zicea niciodată nimic. Ştia că ce zice ea, aceea e bine. Cumpăra de multe ori şi fără să ştie el. El pleca noaptea, venea noaptea, n-avea timp [masc., n. 1957; (8+1) învăţământ general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; mama – agricultoare C.A.P., neşcolarizată; tatăl – muncitor forestier, neşcolarizat].

Atitudinea faţă de copil răspunde unei logici a normalităţii (în sens fenomenologic): naşterea şi creşterea copiilor „vin de la sine" pentru un cuplu căsătorit; fără copii, ideea însăşi de familie pare un nonsens. Tradiţia face ca în zonele din care provin subiecţii (Iaşi, Suceava, Bacău, Vaslui) natalitatea să fie mare. În familiile de credincioşi practicanţi, talia mare a fratriei este asociată şi identificării religioase. Totuşi, în familiile în care cel puţin soţul este salariat şi există strategii de mobilitate, numărul mare de copii este corelat cu sărăcia, iar talia fratriei se diminuează:

– Care era situaţia părinţilor?
– Situaţia părinţilor? Da. Era foarte... critică. Mama a fost fără tată, nici nu l-a cunoscut, nici nu-l ţinea minte. Ei erau şapte fraţi acasă şi mama fiind cea mai mare i-a crescut pe toţi. Deci ea nu a avut nici o clasă. Tata, la fel, a fost crescut de un frate şi nu a avut nici o clasă. Şi amîndoi au muncit, tata a muncit la pădure, mama la C.A.P. şi... situaţie destul de grea era pe-atunci... Şi dup-aia au muncit amîndoi – eu sînt singurul copil la ei... –; cred că de asta nici n-au mai dorit copii... s-au ferit... De multe ori o întrebam pe mama – eram copil: „Mamă, da' de ce nu mai am şi eu un frate?". La un moment dat, o întrebam: „Mamă, da' de ce-s aşa de mulţi la familia Cutare?". Mama: „Pentru că sînt săraci". Foarte interesant răspunsul ăsta. Zic: „Atunci înseamnă că noi sîntem avuţi, că sînt numai eu singur". N-au mai zis nimica. [...] Abia după... după ce am împlinit eu vreo 10-12 ani au început să se ridice. Pînă atuncea... abia şi-au ridicat casa... Au muncit şi... au făcut totul cu mîinile lor. Acuma, da. Acuma sînt printre cei mai înstăriţi din sat. Da' după 20 de ani de muncă [masc., 1957; (8+1) învăţământ general obligatoriu de 8 ani + şcoală profesională, muncitor].

Semnificaţiile pe care copilul *educat* le are pentru (auto)identificarea părinţilor săi se conservă, dar variază. Cei mai mulţi dintre povestitori insistă asupra istoriei lor şcolare; aşa cum remarcă sociologii [a se vedea, de pildă, Herseni, coord., 1970], în aceste decenii educaţia este definită cu precădere prin dimensiunea sa şcolară. Această constatare pare să susţină teza transferului funcţiei educative dinspre familie către şcoală, dar vom vedea mai tîrziu dacă lucrurile stau, într-adevăr, astfel. Interesul pentru şcoală nu exclude însă conţinuturile familiale, comunitare şi religioase ale educaţiei.

6.2. A fi elev şi a fi părinte de elev. (Auto)identificări şcolare variate. Şcoala ca principal „rezervor" de categorii de identificare superioare

În contextul instituţional şi ideologic al epocii, şcoala le apare sătenilor drept condiţia necesară şi suficientă pentru a-şi vedea copiii „cu pîinea în mînă" şi pentru a-i proteja de munca grea (şi umilitoare, pentru unii) din agricultură. Aceia care au deja experienţa „meseriei" au o conştiinţă mai clară a eterogenităţii lumii profesiilor din punctul de vedere al condiţiilor de muncă, efortului fizic şi statutului şi extind strategiile de protecţie către sfera profesiilor non-agricole; de aici, interesul pentru orientarea şcolară şi profesională a copiilor. Totuşi, în raport cu finalităţile şcolii, sătenii rămîn mai degrabă dezorientaţi; opţiunea lor rezultă dintr-un raport cu prezentul, iar nu dintr-unul cu viitorul; ei ştiu bine ce vor să evite, dar nu au un „desen" clar al situaţiei pe care vor să o construiască. „Orientarea" şcolară pe care ei o oferă copiilor are ca principal – iar uneori unic – punct de reper situaţia de plecare; esenţa ei o constituie distanţa cît mai mare şi cît mai rapidă („*fuga*") în raport cu situaţia părinţilor. În ceea ce priveşte „linia de sosire", părinţii nu pot formula decît supoziţii şi speranţe clădite pe promisiunile vehiculate de propaganda comunistă care îi asigură că descendenţii lor vor munci mai puţin şi vor trăi mai bine:

> Părinţii mei voiau să mă vadă cu pîinea în mînă. Şi să fie o meserie, că asta este... este sigură. Făcînd o şcoală profesională, părintele era sigur că ai contract şi ai pîinea. Că vrei tu să te duci mai departe...
> – Deci nu-i interesa să ajungeţi „cît mai sus".
> – Nu. Dacă vrei să te ridici, poţi să înveţi după aceea. La seral sau...
> – Problema principală era securitatea...
> – ...existenţei. Asta e! [...] Ideea părinţilor mei era... cea mai de bază şi cea mai... era să fac o meserie. Dar ei nu ştiau care este bună şi care e... mai puţin satisfăcătoare, mai puţin plăcută. Nu ştiau care e bună. Au întrebat pe unul, pe altul, dar pînă la urmă tot eu am ales.
> – Ce apreciau la o meserie?
> – Ca orice părinte... voiau să caute, pe cît posibil, o meserie cît mai... bănoasă. Dar să nu fie chiar atît de grea [masc., n. 1957; (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională; mama – agricultoare C.A.P., neşcolarizată; tatăl – muncitor în localitate, neşcolarizat].

Povestirile vieţii arată că raporturile cotidiene cu activitatea şcolară variază. Cei mai mulţi cad în „capcana" ideologiei meritului personal, a grijii statului-providenţă şi a rolului şcolii în construcţia identităţii individuale. Toate relatările sînt dominate de tema reuşitei şcolare exprimate în note, premii, diplome, burse, „funcţii" în Organizaţia Pionierilor sau în Uniunea Tineretului Comunist. Pentru simţul comun, *funcţia principală a şcolii este* – dincolo de siguranţa „zilei de mîine" pe care o

implică meseria – *aceea de a-i clasa şi recompensa pe îndivizi* în funcţie de meritele personale (înzestrare intelectuală nativă + efort personal). Categoriile cele mai defavorizate, al căror contact cu lumea instituţiilor este foarte slab, sînt ţinte uşoare ale propagandei comuniste, astfel încît, aici, simţul comun are dificultăţi în a evalua valoarea altor determinări ale reuşitei:

> Tata: „Ai să înveţi, ai să faci ceva, n-ai să înveţi, ai să rămîi la ţară aici şi gata!" [masc., n. 1957; (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; tatăl – muncitor în localitate, neşcolarizat].

Încrederea în promisiunile ideologice poate crea impresia deresponsabilizării părinţilor în raport cu şcolaritatea copiilor lor. Totuşi, implicarea parentală, îndeosebi maternă, este semnificativă în toate cazurile.

Conţinutul principal al rolului pe care părinţii şi-l asumă fără excepţie în legătură cu şcolarizarea copiilor vizează *crearea condiţiilor de viaţă cotidiană* necesare pentru frecventarea şcolii şi pregătirea lecţiilor; restul rămîne în principal „treaba" copilului însuşi şi a cadrelor didactice.

Capitalul cultural al familiilor este, indiferent de categoria socio-profesională, relativ sărac: nivelul studiilor părinţilor abia dacă se ridică la cele patru sau şapte clase ale învăţămîntului general obligatoriu, iar cartea, radioul, televizorul pătrund lent în familii. Oricine poate împrumuta cărţi de la biblioteca existentă la şcoală sau la căminul cultural. Diferenţele rezultă, în consecinţă, în primul rînd din *valorificarea* individualizată a resurselor culturale, iar nu din volumul acestora[1]:

> Ţin minte că tare aş fi vrut, tare-mi plăceau cărţile cu poze, cărţile de poveşti, şi tare mult mi-aş fi dorit să am o carte de poveşti, să citesc şi să aflu cît mai multe. Ştiu că m-am dus la bunicul, la Belceşti, într-o iarnă şi nu-mi ajungeau banii, şi-am cumpărat o carte de poveşti de Ioan Slavici, pe care am citit-o cu nesaţ... Mi-a luat odată

1. Descrierile cercetătorilor de la Boldeşti susţin ipoteza utilizării diferenţiate a resurselor: *„În cartierul vechi, mediul familial nu oferă un climat intelectual deosebit. Foarte puţini au o mică bibliotecă acasă. De obicei, împrumută cărţi de la biblioteca Consiliului popular, dar destul de rar. Sînt destul de puţini copii aici care citesc în afară de cerinţele şcolii. Şcolarii mici citesc basme şi poveşti; cei mai mari, cărţi de război, aventuri şi romane poliţiste. La radio, ascultă muzică populară şi muzică uşoară, emisiuni pentru copii. Mai rar: emisiuni de teatru sau emisiuni de ştiinţă şi tehnică pentru copii, roza vînturilor. În schimb, au cunoştinţe folclorice bogate: cunosc şi ştiu să interpreteze cîntece populare, ştiu să execute dansuri populare, hore, cunosc datinile şi obiceiurile, merg la clăci... etc. La televizor urmăresc numai emisiunile de muzică uşoară, şi de-abia prin clasele mari (VII-VIII), unii dintre ei urmăresc teleenciclopedia sau emisiunile de teatru. Numărul de televizoare este, proporţional, mai redus în cartierul vechi comparativ cu cartierul nou"* [Herseni, coord., 1970: 213].
De asemenea, la Buciumi (Sălaj) cercetătorii vizitează o familie ai cărei membri *„dispun de o apreciabilă bază materială, fără însă ca aceasta să fie oglindită în suficientă măsură şi în viaţa spirituală a familiei"* [Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970: 294].

maică-mea o carte... de Ion Creangă, cu... astea..., *Punguța cu doi bani*, pare-mi-se, frumos colorată. Tare mult m-am mai bucurat! Erau niște bucurii enorme pentru mine! Și nu aveam... radio, tot... cînd eram prin I-IV, atunci a cumpărat taică-meu un radio, un aparat de radio. Televizor – cînd eram la liceu deja. Știu că prima dată am văzut „la televizor", cînd eram într-o vacanță între clasa a IV-a și a V-a, cînd am fost de fapt în tabără prima dată, la Bucium. Atunci am văzut, acolo, în sala de mese, unde era televizorul, am văzut prima dată televizor [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar; mama – agricultoare, 7 clase; tatăl – muncitor navetist, 7 clase].

Dincolo de aceste note comune, nivelul și formele implicării parentale variază. Acolo unde familia dispune de venituri băneşti (are cel puțin un salariat), mama se implică în activitatea școlară prin aceea că se dispensează de ajutorul copilului școlar, atunci cînd acesta are de făcut teme. Este, într-adevăr, o implicare cvasi-pasivă, mai mult simbolică, dar peste ani subiectul are sentimentul că tocmai absența intervenționismului parental a putut funcționa drept resursă – „capital negativ" [Stănciulescu, 1997: 210] – în reușita sa școlară și socială:

Știu c-am învățat destul de bine: premiul întîi, premiul doi, cam așa știu că era, premiul trei nu prea știu să fi luat pînă în clasa a patra. Eram mîndru de mine... și-ai mei erau, sigur se mîndreau. Prea mult nu știu să se fi ocupat, să-mi fi arătat cum să fac temele, în schimb nu mă solicitau la alte munci, atunci cînd aveam de făcut teme. [...] Poate... nu mi-a prins rău faptul c-am stat și... nu s-a ocupat în mod special de mine. Poate m-a ajutat [masc., n. 1956; studii superioare, cadru didactic universitar; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – navetist, 7 clase].

În unele cazuri, avantajul resurselor financiare se împletește cu acela al conservării modelului familiei de gospodari. Temele școlare sînt tratate ca *substitut al muncii*, iar copilul care își face temele este, astfel, integrat într-o ordine familială. Echipa de apropiere se transformă în *echipă la distanță*, întrucît activitățile extra-domestice ale membrilor sînt supuse unui principiu comun al datoriei familiale.

Ajutorul în realizarea temelor este condiționat de disponibilitatea temporală a părintelui și de competența sa școlară; el apare chiar și acolo unde părintele este lipsit de orice resurse:

Știu că în clasa întîi îmi conducea mama mîna să fac liniuțe, bastonașe, ce aveam eu acolo. I-am spus să mai facă și ea că eu m-am săturat [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională; mama – cooperatoare, neșcolarizată].

Așa cum am sesizat și în cazul gospodarilor, variabilele cele mai semnificative ale ajutorului parental vizează *orientarea culturală postșcolară a părintelui și strategiile lui de mobilitate intergenerațională*:

Dragostea pentru carte..., pentru școală, a avut grijă mama să ni le impună. Nu în sensul dur..., dar ea, mama, a încercat și cred că a reușit să fie un bun pedagog. [...] Ea..., mama, era foarte ambițioasă pentru copiii ei. Voia neapărat ca noi să învățăm...

că aveam posibilitatea, profesorii de la şcoala din localitate erau pregătiţi... pînă prin '78-'80 am avut liceu. [...] Mama dorea foarte mult ca noi să învăţăm... Ea, săraca, nu a terminat decît şapte clase, dar ştia foarte multe lucruri, îi plăcea să citească... Pentru mine – ţin minte lucrul acesta – a avut o metodă specială, care a mers. Eram prima fată din cei patru copii cîţi eram atunci care începea şcoala şi... pretenţiile erau foarte mari. Ei, prin clasa întîi şi a doua nu s-a văzut mare lucru de capul meu... şi am terminat clasa a doua cu premiul trei. Mama era nemulţumită, puţin spus nemulţumită... În vacanţa de vară, după clasa a doua, a lucrat mama zilnic cu mine. Am terminat manualul de matematică şi de citire în cele trei luni de vacanţă! Mai mult... mama ne-a făcut la toţi trei copiii care eram la şcoală fişă... la bibliotecă. Lectura la noi în casă era obligatorie... la început, că după un timp o făceam cu plăcere. Două săptămîni făceam – asta în cazul meu – probleme şi exerciţii din manual sau culegere, iar după două săptămîni mama îmi dădea un fel de teste să vadă dacă înţelesesem metoda de rezolvare şi nu le învăţam pe de rost... [fem., n. 1971, studii superioare, economist; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – şofer navetist, 7 clase].

Dacă există o minimă posibilitate de *opţiune* cu privire la unitatea şcolară, părinţii navetişti o aleg pe aceea în care presupun că activează cadre didactice mai competente:

Pînă în clasa a şasea, am făcut la şcoala din sat. Părinţii mei ce-au zis: „Să-l dăm la comună! Pentru că acolo – şi pe bună dreptate – acolo sînt profesori mai pregătiţi, calificaţi" – pe cînd în sat erau suplinitori, cadrele didactice făceau naveta, nu erau localnice şi... mă rog, cu unele lacune în pregătire şi în activitatea lor de zi cu zi. Deci o dovadă în plus că ai mei au ţinut foarte mult şi au făcut tot ce le-a stat în putinţă ca eu să pot să mă formez cît mai bine. [...] După terminarea clasei a opta am dat admitere la Liceul Pedagogic. [...] Am luat foarte bine, printre primii, şi, chiar dacă am făcut în mediul rural, la cerinţele acestui liceu am făcut faţă cu brio, materializîndu-se rezultatele mele în bursa pe care am obţinut-o trimestrial, deci ai mei au scăpat oarecum de... m-am întreţinut singur [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar; părinţii – agricultori, 4 clase].

Atunci cînd nu poate oferi resurse instrumentale în direcţia reuşitei, părintele mobilizează *resursele afective* ale familiei (rugămintea adresată copilului, mici daruri, identificarea cu „necazurile" şcolarului), care sînt, de regulă, mari[1]. Aceasta este categoria de resurse utilizată cel mai frecvent de familiile cele mai defavorizate financiar şi şcolar:

Mama nu a avut prea mult timp să se ocupe de educaţia noastră, însă a făcut tot ce i-a stat în putinţă pentru a ne asigura condiţiile să mergem la şcoală şi să putem învăţa. Muncea tot timpul pentru că pensia de urmaş era destul de mică şi, deşi ar fi găsit un loc de muncă ca vînzătoare în Rădăuţi, nu s-a angajat pentru că nu avea cu

1. În cartierul vechi de la Boldeşti, *„Relaţiile dintre părinţi şi copii sînt, în schimb, puternic şi vizibil colorate afectiv"* [Herseni, coord., 1970: 212].

cine să ne lase pe noi. Așa că a preferat să lucreze pămîntul și să crească animale, pentru că așa era toată ziua aproape de noi. Însă cînd avea timp ne mai ajuta la teme. Sorei mele nu-i plăceau Cunoștințele Naturii și nu voia să învețe. Doamne, cît s-a rugat de ea într-o zi ca să învețe lecția! Nu-mi mai amintesc exact ce s-a întîmplat, dar știu că pînă la urmă a convins-o [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl – decedat; mama – agricultoare, 7 clase].

Mămica ne oferea tot ce putea ea, era o mămică de aur, atîta m-am bucurat că mirosea a gogoși cînd mă întorceam de la școală! Tot timpul era preocupată, nu vă spun că a avut și așa-zise lupte cu cadrele didactice, pentru că a găsit și ea (probabil o moștenesc) lucrări care i se părea că sînt nedrept corectate, a ajuns chiar și la director... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; mama – agricultoare C.A.P., 4 clase].

Un traseu școlar mai lung al fetelor este mai puternic dependent de mobilizarea personală și de rezultatele lor școlare decît unul similar al băieților, cu deosebire în familiile defavorizate. Diferențele de atitudine parentală cu privire la școlarizarea băieților și la aceea a fetelor conduc la diferențe în ceea ce privește intensitatea autoidentificării școlare. Ca și în cazul copiilor de gospodari, subiecții – îndeosebi fete – care, în pofida multor dificultăți, reușesc să parcurgă un traseu școlar mai lung utilizează mai intens școala ca resursă de categorii de identificare:

Și mi-a spus profesorul meu de istorie că trebuie să dai examen la istorie, am început să iau compendiile de la el, învățam grozav, că acuma mă și distrez. Și să știți că mi le-a aruncat mămica, nu era tare încîntată... ăăă, mămica era încîntată ea, săraca, dar era prea prinsă de greutăți, că mai apăruseră încă doi frați, deci avea patru copii în momentul cînd eu... Chiar cînd am plecat din clasa a opta, frățiorul meu era născut în martie, deci vă dați seama că am plecat exact de la pelinci, cum se spune pe-acolo, iar vacanțele mă duceam exact la același lucru. Dormeam cîte trei în pat, lumina am tras-o abia cînd m-am căsătorit. [...] Eu zic că părinții mei au făcut totul pentru mine, pentru că mi-amintesc că terminasem clasa a VIII-a și a luat un purcel să-l vîndă și a venit cu el la Podu Iloaiei – era iarmarocul cel mai apropiat – să facă bani să mă aducă pe mine să mă înscrie la școală. [...] Am fost numai premiantă, numai premiul întîi am avut în clasele I-VIII, și prezentam serbările, tot timpul aveam mare „funcție" [...] [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P., 4 clase].

Absența investițiilor familiale importante, datorată politicii de susținere bugetară a unei durate tot mai lungi a școlarizării, și reușita aparentă, fără mobilizare personală și familială – specifice școlarizării *„cu valul"* în licee de specialitate și în școli profesionale de după 1968 – pot fi nestimulative, atît pentru copil, cît și pentru părinți. *„Transferul funcției educative" apare, astfel, nu ca rezultat al evoluțiilor dimensiunilor și structurii familiei, cum este prezentat în literatura de specialitate, ci ca o consecință a politicii școlare.* Pe de altă parte, el generează o autoidentificare școlară

slabă, care, la limită, este dependentă de forţa paternalismului familial şi/sau şcolar[1] şi contribuie la construirea reprezentării familiei/şcolii ca „gogoaşă protectoare" :

De fapt, la profilul metalurgic nu s-au înscris prea mulţi şi, din cauza faptului că locurile care erau disponibile nu s-au ocupat, nu s-a dat examen la acest profil, deci am intrat în prima treaptă de liceu fără să dau examen. Am avut un diriginte care s-a „ocupat" de clasa în care am fost. La toate celelalte au fost corigenţi, repetenţi, la clasa noastră nu a existat aşa ceva, nici un corigent, nici un repetent, dar nu din cauză că în clasă la noi nu erau şi elevi slabi la învăţătură sau neinteresaţi, ci datorită faptului că el s-a „ocupat" de noi, a mers pe la toţi profesorii la care noi învăţam. Cînd am trecut de prima treaptă de liceu la şcoala profesională, din nou nu s-a dat examen, pentru că toţi elevii care nu dădeau în treapta întîi de liceu mergeau la profesională, trebuiau să aibă un loc la şcoala profesională, şi aceasta fără examen. Aşa era atunci. [...] A venit tata de la ţară, a participat la şedinţă şi i-a fost mare ruşine din cauza mea. I-a povestit dirigintele meu tot despre mine, cum nu sînt acela care trebuie să fiu, nu-mi fac datoria, nu învăţ, nu vin la şcoală... Tata a stat de vorbă cu mine, m-a sfătuit frumos, cu lacrimi în ochi, lucrul acesta m-a atins, m-a sensibilizat [...]. Discuţia tatălui meu cu dirigintele a fost aşa: „Dacă feciorul dumneavoastră nu se ţine de şcoală, nu-şi face datoria, noi sîntem nevoiţi să-l exmatriculăm, iar dumneavoastră va trebui să plătiţi contractul pe care l-aţi făcut cu noi, tot ce am cheltuit cu el în şcoală, dumneavoastră va trebui să plătiţi"... Şi noi nu aveam o stare prea strălucită din punct de vedere material şi am zis că, dacă s-ar întîmpla lucrul acesta, ca ei să plătească, ar fi nişte oameni nenorociţi, că n-au cu ce face lucrul acesta... Şi eu am înţeles acest lucru, am călcat pe mine şi am început să merg la şcoală [masc., n. 1964, învăţămînt obligatoriu de 10 clase + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P., ortodocşi convertiţi la neoprotestantism].

În aceste condiţii ale deceniilor 1970 şi 1980, tipul de filieră şcolară şi nivelurile superioare se impun ca resurse ale poziţiilor superioare şi ale unei autoidentificări valorizante. A fi elev(ă) al unui liceu cu prestigiu (de matematică-fizică, pedagogic, sanitar, economic) sau student are o foarte mare semnificaţie, îndeosebi pentru fete :

Mama a stat la Iaşi, la „Neurochirurgie", două luni... între viaţă şi moarte... Apoi, două luni la „Recuperare", tot în Iaşi. Cînd..., după patru luni, a venit acasă [...],

1. *„Paternalism (lat.* pater familias: *«capul marii familii»), concepţie după care relaţiile dintre patron sau directorul unei întreprinderi şi subordonaţi trebuie să aibă un caracter uman, constituindu-se după modelul relaţiei dintre părinte şi ceilalţi membri ai familiei, în special cu copiii. P. poate fi şi doar o dimensiune a stilului de conducere cultivat de un şef în raport cu membrii din subordine. Şeful consideră că, în vederea realizării performanţei, trebuie să se intereseze de problemele cu care se confruntă membrii grupului de muncă, să-i ajute la soluţionarea lor. Astfel, şeful apare ca un părinte binevoitor, care, dacă este ascultat, poate să-i recompenseze în diferite moduri (prime, promovare etc.). În cazul p., relaţia dintre şef şi subordonaţi este analogă relaţiei de dependenţă şi inegalitate dintre copii şi părinţi"* [Zamfir, Vlăsceanu, coord., 1993 : 424].

era ca un copil... Nu mai recunoştea aproape nimic... De multe ori, la început, atunci, aveam impresia că nici pe noi nu ne mai recunoaşte... Eu am dat examen la Liceul Economic din Suceava şi... am reuşit... Cu toate greutăţile pe care le-am avut, nu m-am lăsat de şcoală..., dar au fost doi ani foarte grei pentru sora mea, după ce am plecat eu la liceu. Ea era în clasa a VII-a... a rămas cu fratele meu mai mic, cu mama şi cu gospodăria pe cap... Ne mai ajutau bunicii, cît puteau şi ei, că erau bătrîni, se apropiau de 80 de ani... Tatăl meu a mai lucrat vreo şase ani ca şofer [...]. La Suceava nu am stat decît un trimestru... la cămin. Nu puteam rezista, nu din cauza şcolii, căci nu-mi era greu, ci din cauză că eram prea departe de casă [...] şi atunci am hotărît să mă transfer la Fălticeni, la Liceul „Nicu Gane"... Hotărîrea de a mă transfera îmi aparţinea..., tatăl meu s-a obişnuit cu ideea că, în privinţa şcolii, el nu are nici un cuvînt de spus... Din Fălticeni îmi era mai uşor să fac naveta..., tatăl meu fiind şi şofer la autogara de acolo... Dar nu s-a întîmplat cum am vrut... şi aici... intervine tatăl meu, pentru prima şi ultima oară, de altfel..., în educaţia mea. Cînd s-a dus la Inspectorat la Suceava ca să-mi obţină transferul, s-a gîndit – şi... sfătuit şi de alţii, cred eu – să mă transfere la Liceul Industrial nr. 1 din Fălticeni... căci, mi-a spus el mai apoi, de acolo ieşeam cu o meserie, pe cînd de la Matematică-Fizică cu ce m-aş fi ales? ! Nu pot să vă spun ce-am simţit atunci cînd a venit acasă şi mi-a spus că sînt elevă la Liceul Industrial! Ţin minte că o săptămînă nici nu am vrut să mă duc la şcoală... Dar, uitîndu-mă [la mama]... şi aducîndu-mi aminte cît de mult îşi dorea să învăţăm..., am luat-o de la capăt. [...] În perioada despre care vă vorbesc, culmea reuşitei pentru un copil era să fie admis la Politehnică. [...] Eu am încercat atunci la Facultatea de Construcţii Hidrotehnice din Iaşi, dar nu am reuşit. [...] Am lucrat pînă în mai, cînd mi-am luat concediu de studii...[...], şi în iulie am dat examen de admitere la Facultatea de Ştiinţe Economice din Iaşi. Am reuşit. M-am bucurat, era firesc, dar era... o bucurie matură [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – şofer (navetist), 7 clase].

Mobilizarea tuturor în vederea reuşitei pare a se mişca într-un cerc: cu cît este mai mare mobilizarea unuia dintre parteneri (părinte sau elev), cu atît creşte mobilizarea celuilalt şi cu cît este mai mare şi mai clar conştientizată cheltuiala trecută (bani, timp, energie), cu atît creşte disponibilitatea psihologică pentru una nouă.

Istoria acestor decenii face ca ideologia clasamentelor şcolare potrivit meritului personal să fie treptat compromisă:

În şcoala primară am avut o singură învăţătoare. Cu toate că învăţam destul de bine, am avut mereu premiul doi. Tot timpul am avut impresia că colegul meu care lua premiul întîi în fiecare an era favorizat, fiindcă mama lui era învăţătoare, iar tatăl său era primarul comunei şi chiar cred că aşa a fost. [...] În anul 1982 am dat examen la Liceul Sanitar [...]. Au mai dat două colege, însă am reuşit numai eu. Îmi amintesc că una dintre ele era convinsă că am intrat cu nu ştiu ce relaţii şi de fapt mi-a şi spus lucrul ăsta şi mi-a reproşat că nu i-am spus şi ei că se poate intra aşa [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl – decedat; mama – agricultoare].

În condiţiile în care şcoala românească se dezvoltă pe linia tradiţională a unui intelectualism extrem şi în care „cartea" le apare tot mai mult sătenilor (şi nu numai lor) ca o alternativă a muncii, „meritul" se traduce înainte de toate prin inteligenţă naturală şi abia apoi prin disponibilitate pentru efort; devalorizarea muncii prin pierderea sensului ei identitar întăreşte progresiv această semnificaţie a meritului. Şcoala devine pentru subiecţii care reuşesc instanţa care îi plasează fără nici un drept de apel pe un loc în vîrful ierarhiei inteligenţei; nivelul diplomei şcolare certifică în faţa oricui legitimitatea unui nivel corespunzător al statutului, pentru că certifică posesia indubitabilă a unor însuşiri intelectuale superioare; performanţa propriu-zisă în exercitarea unui rol profesional devine secundară. Pe de altă parte, echivalarea meritului cu însuşirile intelectuale native face greu acceptabile clasamentele şcolare pentru cei aflaţi în eşec relativ; locul secund generează întotdeauna suspiciuni în legătură cu acela plasat deasupra, iar legitimitatea ierarhiilor devine îndoielnică.

6.3. Reprezentarea familiei ca „gogoaşă protectoare" şi ca refugiu

Valorile familiale la care trimit, explicit sau implicit, subiecţii sînt aproximativ identice cu acelea pe care le-am identificat în cazul copiilor de gospodari: respectul părinţilor (mai ales al taţilor?); „ascultarea" = recunoaştere a ascendentului cognitiv şi practic al celor mai în vîrstă (mai ales fetele?)[1]; înţelegerea, solidaritatea şi ajutorul între fraţi, care nu exclud însă concurenţa[2]; responsabilitatea surorilor/fraţilor „mai mari"

1. *„Am fost un copil cuminte, ascultător, dar şi năstruşnică... ca, de altfel, toţi copiii"* [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P., 7 clase; tatăl – şofer (navetist), 7 clase].
2. *„Îmi aduc aminte, cînd am mers la grădiniţă prima dată, nu voiam să stau, aşa că a trebuit să stea două surori cu mine. După aceea m-am obişnuit.* [...] *Acasă, cu fraţii mei mă împăcam bine, nu ne certam. Ştiu că surorile mele mai mari mă ajutau pentru şcoală, mai ales la limba franceză.* [...] *Imediat după aceea* [eşec la concursul de admitere în treapta a doua a liceului] *am fost la o soră de-a mea să o ajut la creşterea copiilor.* [...] *Eu m-am căsătorit înaintea surorii mele, chiar dacă ea era mai mare ca mine. Ea nu a fost de acord cu prietenia cu Gică, pentru că bănuia că mă voi mărita înaintea ei. Ea, împreună cu colega ei, erau supărate pe mine, nu mai vorbeau cu mine şi am zis că e mai bine să las căsătoria pentru mai tîrziu"* [fem., n. 1965, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională; mama – agricultoare C.A.P. + croitoreasă, 7 clase; tatăl – muncitor navetist; familie neoprotestantă; fratrie = 10].
„Următorul lucru pe care l-am făcut a fost că mi-am scos şi ceilalţi doi fraţi din servici. Nu regret... şi nici ei nu cred că regretă acest lucru. [...] *Le-am ajutat şi pe surorile mele să facă o şcoală de croitorie, să ştie o meserie, că nu se ştie..."* [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor → „întreprinzător particular"; părinţi – ţărani cooperatori; fratrie = 6].

față de cei „mai mici" și, în general, în raport cu construirea și conservarea unității familiale[1]; munca[2]; respectabilitatea în colectivitate (cinstea ca normă morală, în cazul descendenților foștilor gospodari și „cinstea"/„cuminția" fetei necăsătorite ca resursă compensatorie în familiile lipsite de alte resurse). Nu mai avem relatări despre „familia mare" și „neam" și nici despre strategiile de apărare a „feței" (politețe, maniere, ținută); nu înseamnă că acestea sînt total absente, dar cu certitudine nu li se mai acordă aceeași importanță ca în familiile de gospodari. De asemenea, puțini subiecți vorbesc despre integrarea lor sistematică într-o ordine domestică și apar ca membri ai unei echipe[3]; *ajutorul* copiilor este, de regulă, solicitat „de nevoie" și într-o atmosferă de compasiune.

---

1. *„Din clasa întîi, mămica a născut o fetiță* [...]. *O dată cu apariția ei și a celorlalți frați – că am fost cinci –, am început să fiu chinuită, pentru că eu îi legănam, eu îi spălam, îmi făceam program* [...]. *Cu toate că am fost cinci, toți copiii am învățat, cu excepția surioarei care a fost recent mireasă, a terminat doar opt clase și nu pot spune că din vina mea... Mămica m-a trimis pe mine* [...], *încît eu am fost a doua mamă a fraților mei...*" [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinții – agricultori C.A.P.; fratrie = 5, prima născută].
„În '82 a venit pe lume frățiorul meu mai mic, Cosmin [...] *Pentru mine, Cosmin a însemnat o nouă responsabilitate. Cu o săptămînă înainte de a termina eu clasa a VIII-a, mama mea a suferit un accident vascular... De atunci nu și-a mai revenit...* [...] *Pentru noi, copiii, a fost un șoc.* [...] *Tatăl meu... atunci cînd s-a întîmplat accidentul cu mama era la Canal de două luni.* [...] *Deci, pînă s-a întors el... și după aceea, am ținut locul mamei pentru frații mei... De altfel, fratele meu mai mic, într-o perioadă, îmi spunea «mama»*" [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P.; tatăl – șofer navetist; prima fată din șase copii].
2. *„Uneori, cînd plecau părinții mei la lucru, dimineața, la cîmp, eu trebuia să am grijă de cei mai mici, să le dau mîncare, să-i schimb, să-i pregătesc pentru... tot ce era necesar pentru ei. Mi-aduc aminte, aveam un vecin cu doi copii care erau unul un pic mai mare decît mine și unul un pic mai mic decît mine. Împărțeam treburile, pentru că și părinții lor erau plecați la treburi. Făceam întîi la unul toată treaba, apoi făceam la celălalt și de multe ori rămîneau și treburi nefăcute și, cînd veneau părinții acasă, de pe drum își dădeau seama că am lăsat treburi nefăcute.* [...] *Tatăl meu a lucrat, cînd eu m-am făcut un pic mai mărișor – cred că aveam vreo zece ani –, a lucrat în zootehnie, la o fermă de animale. Fiind cel mai mare, era necesar să merg uneori cu el să-l ajut, era grea munca pe care o avea el de îndeplinit acolo, era greu pentru el să lucreze atît de mult să-și poată întreține familia numeroasă și din cauza asta trebuia să merg foarte des cu el să-l ajut în treburile pe care le avea de făcut*" [masc., n. 1964, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor; părinții – agricultori C.A.P.; fratrie = 12, primul născut].
„Vacanțele mi le petreceam acasă, cînd o ajutam pe mama la diverse treburi sau mă jucam cu copiii vecinilor" [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl – decedat; mama – agricultoare C.A.P.; fratrie = 2].
3. *„Educația în familie are... parcurge... educația mea parcurge mai multe etape. Etapa, mă rog, de cînd am început să știu de mine și pînă la școală, cînd, cum spuneam mai adineaori, ocupația principală a fost joaca... și munca, după puterile mele. Pentru că pe lîngă casă erau destule de făcut: cu animale la păscut, cu cîrlanii, cu oile... mă rog, supravegheam puii, gîștele, toate astea... Cînd am început să țin sapa în mînă și s-o țin destul de bine –*

Segregaţia adulţi-copii apare ca expresie a sentimentului copilăriei definite – în maniera în care apare în *Amintirile* lui Creangă – prin *jocul în grupul de vîrstă şi absenţa grijilor*. Descrierile pe care ni le oferă literatura de specialitate ne orientează către ipoteza existenţei sentimentului diferenţiat al feminităţii şi masculinităţii infantile, legat de raportul copiilor cu lumea muncii şi a jocului[1]. Povestirile vieţii furnizate de subiecţii noştri susţin această ipoteză, evidenţiind activitatea domestică mai extinsă a fetelor şi faptul că grupurile de băieţi au o mare mobilitate, în timp ce jocurile fetelor se desfăşoară în interiorul sau în vecinătatea gospodăriei. Totuşi, fetele nu mai rememorează raportul dramatic cu munca pe care l-au trăit fetele de gospodari; în acest domeniu, diferenţele nu dispar, dar se estompează.

Atmosfera generală care se degajă din povestirile copiilor de la ţară ai „Epocii de aur" este aceea a familiei constituite „din dragoste" şi reprezentate ca o „gogoaşă protectoare" în raporturile cu copiii. Oricare ar fi situaţia materială a familiei de origine şi oricare ar fi talia fratriei, copiii rememorează o atmosferă plină de *afecţiune*, ale cărei note definitorii sînt *grija şi protecţia parentale*:

a) împotriva lipsurilor materiale grave şi a grijilor majore (prin munca-sacrificiu a părinţilor care încearcă să le asigure copiilor, dacă nu „tot ce le trebuie", măcar o cît mai mare parte):

> De atunci a trecut mult timp în care... nu ştiu cum, astăzi, aş putea să-mi amintesc toate lucrurile care le-am întîmpinat în viaţă. Cît îmi amintesc, voi încerca să redau. Părinţii mei sînt ţărani, se ocupă cu munca în agricultură. Nu eram bogaţi, nu eram nici prea săraci, aveam atîta cît ne trebuia în fiecare zi, poate uneori mai mult, poate alteori mai puţin decît ne trebuia, însă aşa... a trecut timpul şi, încetul cu încetul, familia noastră a crescut, s-au înmulţit membrii ei, sîntem 12 fraţi, şi eu sînt cel mai mare dintre ei. Din cauza asta am avut de întîmpinat mai multe împrejurări, mai multe clipe grele în viaţa pe care am dus-o în copilărie acasă la părinţi. [...] Acum îmi dau seama cîte un pic ceea ce înseamnă să fii tată, să porţi grija unei familii, să

---

bine-nţeles, una mai mică la început – o ajutam pe mama la prăşit în sezonul de vară. [...] *nu mă solicitau la alte munci, atunci cînd aveam de făcut temele*" [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar; părinţii agricultori C.A.P.; fratrie = 2].

Slaba integrare a copilului în ordinea domestică este sesizată şi în alte studii: „*Dintotdeauna copiii au fost lăsaţi să se joace liberi, nesupravegheaţi de părinţi.* [...] *Regimul de viaţă al copiilor de aici* [zona „rurală" a Boldeştilor] *nu cuprinde ore fixe de muncă, odihnă, masă etc.*" [Herseni, coord., 1970: 212].

1. Iată cum descriu sociologii situaţia copiilor din cartierul vechi al platformei Boldeşti – a cărei structură socială este similară celei din rural, mamele fiind, în majoritatea cazurilor, muncitoare în întreprinderi sau lucrătoare C.A.P., iar taţii sondori, mecanici, şoferi, fiind mai tot timpul plecaţi: „*Copiii sînt foarte liberi din fragedă vîrstă: de la 3 ani au voie să se joace pe stradă (chiar de la 2 ani, pentru că sînt fraţii mai mari cu ei); de la 5 ani – să se depărteze de casă, să meargă pe deal, la cîmp, cu ceilalţi tovarăşi, cu vitele la păscut; pe la 6 ani – la scăldat.* [...] *ponderea cea mai mare o ocupă treburile gospodăreşti pentru fete şi jocul sub variatele lui forme la băieţi*" [Herseni, coord., 1970: 212].

munceşti pentru o familie. Am spus, părinţii mei erau ţărani, se ocupau cu agricultura. Din cauza asta am fost crescut nu în desfătare, nu avînd atîtea şi atîtea posibilităţi de care se bucură astăzi, în general, copiii – copiii mei, chiar –, dar în familie viaţa avea, totuşi, farmecul ei. Era, totuşi, frumos acasă. Cînd mă gîndesc astăzi la familia în care am crescut, găsesc că era o lume a copilăriei, o lume cu bucurii, cu farmecul ei [...] [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor].

Cînd eu aveam trei ani, tata a murit. Pentru noi a început o perioadă destul de grea. Pentru că pensia de urmaş era singurul venit şi era destul de mică, mama a făcut eforturi extraordinare pentru a acoperi o parte cît mai mare din nevoile noastre. [...] Stătea pînă tîrziu şi împletea. Primul pulover l-am cumpărat în liceu, pînă atunci am purtat numai pulovere împletite de mama [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; familie monoparentală; mama – agricultoare].

b) sau/şi împotriva consecinţelor periculoase ale propriilor acte materiale (prin *„disciplinare"*, inclusiv prin sancţiuni fizice a căror principală semnificaţie este nu restabilirea ordinii, ci protecţia; regăsim contextul de semnificare al dictonului *„cine iubeşte bine, bate bine"*):

Mi-aduc aminte, eram copil cînd, uneori, părinţii mei începeau să mă disciplineze pentru că eram o fire aşa, cumva, mai obrăznicuţ. Eram mai tot timpul pus pe şotii, asta este firea mea şi de multe ori făceam pozne mai mici sau mai mari [...]. Cred că aveam 12-13 ani, cînd am găsit pe cîmp, pe-un izlaz, am găsit un proiectil, aceasta datorită faptului că la noi, în cel de-al doilea război mondial a fost linia de front [...], am găsit alţi băieţi şi am zis „Cum să facem să explodeze proiectilul ăsta?" şi ne-am luat de acasă ceva de aprins foc, chibrituri, o sticlă cu motorină, ne-am dus pe cîmp, pe izlaz, acolo am ales un loc potrivit, o pantă cu un dîmb, aşa, după care ne-am putut adăposti – dar pentru asta am stricat „başca" unui cioban, locul acela unde el dormea vara pe cîmp – şi am făcut focul, bătea vîntul, nu reuşeam să-l aprindem, am stricat o cutie cu chibrituri, nu mai aveam, ne-am dus acasă să mai aducem, am adus şi ceva paie ca să se aprindă focul mai uşor şi am reuşit să-l aprindem. [...] În acelaşi timp, părinţii mei erau acasă, stăteau la masă – mi-au povestit ei după aceea –; cînd a avut loc explozia, pămîntul s-a cutremurat un pic, geamurile de la casă s-au zgîlţîiat, au sunat. [...] Mama s-a ridicat de la masă cu un nod în gît, n-a mai putut înghiţi, a ieşit pe poartă, se uita şi-ntr-o parte şi-n alta, şi-n final a ieşit din curte şi venea spre locul cu pricina. [...] Cînd am ajuns, s-au uitat la mine şi au zis: „Eşti bine?". „Bine." „Dar ce s-a întîmplat? Ce-am auzit?" „Păi, nu ştiu, n-am auzit nimic." Nu mi-au mai spus nimic, dar a doua zi, după ce au cules informaţii, au ştiut precis că eu am fost autorul. M-au certat, m-au pedepsit, aşa cum era necesar, dar, în fine, nu m-au cuminţit ei cu asta, tot acelaşi eram [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P.].

c) sau/şi împotriva „ispitelor", a „păcatelor" spirituale şi greşelilor morale (prin blocarea actelor copilului/adolescentului şi impunerea unui „regim de austeritate"):

Părinţii mei erau şi sînt – mulţumesc lui Dumnezeu ! – foarte credincioşi şi... această credinţă le-au insuflat-o şi copiilor. Îmi aduc aminte de tatăl meu care, aşa cum am mai spus, era foarte credincios, că nu ne dădea voie, mie şi fratelui meu mai mare, să mergem sîmbătă seara la discotecă, cum era prin '80-'84, sau la baluri, că astea se făceau mai des, pentru că a doua zi, duminică dimineaţa... trebuia să mergem la biserică. Pe atunci simţeam acest lucru ca o frustrare [...], ca făcînd-o din rea voinţă, dar îmi dau seama acum că nu era aşa. De fapt, tatăl meu dorea în felul acesta să ne protejeze de anumite ispite, era una dintre metodele lui de protecţie, avînd în vedere că a doua zi trebuia să mergem neapărat la biserică... Nu puteam să ne rugăm, să ne gîndim la Dumnezeu somnoroşi şi... răsunîndu-ne în urechi muzică de discotecă [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P., creştini ortodocşi].

N-am avut voie să vorbesc cu nici un băiat pînă nu termin şcoala. Făcea educaţie severă. Fără un ciorap subţire, fără geantă... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinţii – agricultori C.A.P.].

d) sau/şi împotriva muncii grele (prin asumarea de către adult/mamă a cît mai multe sarcini domestice cu putinţă, prin compensaţii psihologice – laude, manifestări de compasiune şi afecţiune etc. – oferite copilului care munceşte, dar mai ales prin orientarea şcolară şi profesională):

Dacă avea treabă de făcut şi voiam să o ajutăm, ne întreba dacă nu avem de scris sau de învăţat şi, chiar dacă nu aveam, *nu ne lăsa să o ajutăm decît la lucruri mai uşoare*. Spunea că termină imediat, deşi dura destul de mult pînă termina şi venea în casă. Însă, mai ales sora mea, făceam mîncare, spălam vase; de regulă, Ana făcea mîncare şi eu spălam vasele. Făceam împreună ordine în casă... Vara şi mai ales toamna cînd era vremea cartofilor, eu cu mama mergeam la cîmp, iar ea rămînea acasă şi atunci cînd ne întorceam ne aştepta cu masa gata. *Mama şi-a dorit ca noi să nu avem aceeaşi soartă ca ea şi să fim nevoite să muncim ca ea. Voia să avem un serviciu bun, să nu trebuiască să alergăm toată ziua pe cîmp, fără a avea nici un folos. Voia să avem un salariu sigur* [s.n., E.S.] [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; familie monoparentală; mama – agricultoare].

Cînd am crescut şi noi, mergeam cu ea la colectiv... la prăşit, la adunat..., după-amiezile, cînd ieşeam de la şcoală. O ajutam şi noi cît puteam... Fratele meu, Cristian, a fost primul dintre noi care a plecat la liceu, la Fălticeni. A dat examen, a reuşit, dar după vreo trei săptămîni a venit acasă şi a spus că el nu se mai duce la şcoală... Ştiţi ce-a făcut mama? L-a luat frumos de mînuţă, l-a urcat în autobuz şi i-a spus: „Ai reuşit, ţi-am plătit căminul, ai cartelă, *du-te şi învaţă ! Ce vrei să ajungi în viaţă ? Să munceşti la colectiv, aşa cum muncesc eu, pentru nimic ?* " [s.n., E.S.]. Şi aşa, fratele meu s-a întors la liceu, l-a terminat, apoi armata, iar după armată a făcut facultatea de mecanică, la seral [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; mama – agricultoare C.A.P.; tatăl – şofer (navetist)].

Reprezentarea familiei ca „gogoaşă protectoare" pare a nu fi străină de reprezentările pe care sătenii le au cu privire la categoriile superioare (copiii fostului „boier" pe moşia căruia au lucrat bunicii sau chiar părinţii[1], ori copiii „oamenilor cu stare"/„domnilor", respectiv ai funcţionarilor de stat şi intelectualilor satelor, al căror număr creşte datorită politicii de dezvoltare a serviciilor de învăţămînt, sanitare şi culturale în rural[2]); termenul de referinţă pe care ideologia oficială îl oferă, acreditînd imaginea părintelui bun care se sacrifică pentru a-i feri de griji pe copii, nu trebuie nici el ignorat, pentru că mijloacele de informare în masă (ziarul, difuzorul, radioul, televizorul) pătrund tot mai mult în sate, iar naveta şi diferitele forme de sociabilitate feminină şi masculină mijlocesc transmiterea informaţiei prin conversaţie.

Pe de altă parte, familia pare pentru mulţi adolescenţi şi tineri singurul mediu securizant, de care, dincolo de unele momente punctuale (zvîcniri) de autonomie, rămîn dependenţi. Dependenţa se traduce într-o căutare continuă a prezenţei şi a ajutorului membrilor familiei de origine sau măcar a atmosferei familiale; „acasă" este cuvîntul-cheie al interviurilor, adolescenţii şi tinerii acestor decenii aflîndu-se, parcă, în permanenţă în căutarea unui suport existenţial în afara lor:

> Pentru treapta întîi m-am interesat singură. [...] M-am descurcat singură şi ai mei erau foarte bucuroşi. [...] În toamnă, am venit în oraş şi m-am instalat la căminul liceului. Inconvenientul era că nu prea ne dădea voie acasă. Deşi aveam condiţii foarte bune la cămin, voiam să ajung cît mai repede acasă. [...] Mi-a spus [mama] că, dacă şcoală nu vreau să fac, măcar să mă angajez. N-a trecut mult timp – acasă nu mai puteam să stau – şi m-am angajat la fabrica de perdele, la Paşcani. Aici era un director foarte sever, dacă întîrziai o dată, putea să te dea şi afară. Aşa că navetă mi-era greu să fac şi am locuit la căminul fabricii. Doar duminica mergeam acasă. [...] În fiecare dimineaţă trecea tăticu' şi ne aducea veşti. [...] Pentru că-mi era foarte greu cu ei [copiii] acasă şi pentru că Gabriel a avut concediu, am plecat la ţară pentru o perioadă. Mă mai ajutau surorile la creşterea copiilor [fem., n. 1966, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională; mama – agricultoare C.A.P. + croitoreasă, 7 clase; tatăl – muncitor navetist, 7 clase].

---

1. *„Am... fost la o grădiniţă, cum erau boierii – noi am avut pe boierul Sturdza – şi... am prins nişte condiţii bunicele şi am nişte amintiri plăcute chiar... o asistenţă medicală deosebită... în fiecare zi ne controlau şorţuleţele – erau fete care le aveau frumoase – ...straturile alea de flori, de trandafiri, care erau în jurul nostru..."* [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; părinţii – agricultori C.A.P.].
   „Acum nu ştiu părinţii ce să le mai facă. Le face lux, ca boierii pe timpuri copiilor lor" [cf. Herseni, coord., 1970: 166].
2. Iată valorile şi termenii de comparaţie identificaţi într-un discurs al unui subiect din satul Buciumi (Sălaj): *„Acum trăim bine. Mîncăm bine, după cît muncim, ne îmbrăcăm ca pe vremuri oamenii cu stare şi chiar mai bine, ş-apoi vrem ca băiatul la şcoli unde este să nu ducă lipsă de nimica, ştii dumneata că nu-i treabă uşoară să înveţi atîta carte"* [cf. Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970: 291].

Cînd am început liceul, am stat la cămin într-o cameră cu sora mea şi cu alte două fete din aceeaşi clasă cu ea, de aceea m-am integrat greu în colectivul meu. [...] Îmi era frică să merg singură la masă la cantină, iar atunci cînd se întîmpla să nu pot merge o dată cu ele, nici nu mai mîncam. [...] După ce am terminat liceul, am făcut un an de stagiu la Rădăuţi. Am stat în gazdă la o rudă a unei vecine. Sîmbăta şi duminica veneam acasă [...]. După ce am terminat stagiul, am fost repartizată într-o comună vecină cu a mea. [...] Am lucrat aici doar cîteva luni, pentru că, între timp, am obţinut detaşarea în comuna mea [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; tatăl - decedat; mama - agricultoare, 7 clase].

Timpul a trecut [...] şi am ajuns să fiu cumva, un pic cîte un pic, independent. Adică am terminat şcoala - clasele primare, apoi V-VIII. [...] Cînd am plecat de-acasă, din familie, la o şcoală din oraşul Roman - o şcoală metalurgică - acolo m-am văzut dintr-o dată singur, despărţit de familie [...] şi mi-am zis „Aici pot să fac ce vreau eu!". [...] Şi-am ales toate ocaziile ca să mă pot distra aşa cum credeam eu [...]. Lipseam de la şcoală [...], învăţam doar atîta cît să nu rămîn repetent. [...] Am avut în şcoala profesională un diriginte de care îmi amintesc şi acum cu plăcere. Chiar dacă atunci nu reuşeam să-l cunosc, nu reuşeam să-mi dau seama de ce valori ascunde în el, astăzi aş vrea să-l întîlnesc măcar din cînd în cînd, să-i mulţumesc de ce a făcut pentru mine. Eram în primul trimestru al anului întîi la şcoala profesională şi, după atîta timp de şcoală, de teorie, eram sătul şi plictisit de atîta şcoală. Îmi plăcea să merg la practică. [...] El se îndreaptă spre mine şi îmi spune: „Vino încoace, bă, căcăciosule! Eu credeam că eşti cît un munte de mare, atîtea probleme poţi să-mi faci tu mie! Vino încoace la mine!". M-a prins de cap, m-a tras de păr, mi-a tras cîteva perechi de palme, şi iar mi-a mai dat alte perechi, pînă s-a săturat şi el. După aceea mi-a spus: „Bă, ai de gînd să te pui pe treabă, ai de gînd să vii şi la ore - la teorie -, ce-ai de gînd?". Şi-am promis că vin la şcoală, de fapt acest gînd îl aveam eu şi mai înainte, da' mi-era frică: dacă atîta timp am lipsit şi n-am fost, profesorii nu mă cunoşteau, cum s-apar dintr-o dată? Dar după ce mi-am luat „porţia", am îndrăznit şi am venit. [...] Însă ca nou angajat mi-am făcut şi un cerc de prieteni şi aici aveam un prieten mai intim. Acest om, care era cu cîţiva ani mai mare, avea experienţă mai multă ca mine. De la acest om am învăţat multe lucruri. [...] Acest prieten a fost acela care s-a ocupat de mine, într-un fel m-a ajutat să-mi dau seama de cum stau lucrurile, ce fel sînt oamenii, că ei au scopuri diferite, că pot să spună drept sau pot să mintă [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 clase + şcoală profesională; părinţii - agricultori C.A.P.].

Fragmentele citate arată că, departe de familia de origine, profesorii, colegii de clasă şi de serviciu, şefii formaţiilor de lucru sînt evaluaţi în funcţie de gradul în care se constituie în suport al acţiunii individuale, manifestînd toleranţă şi „înţelegere", „ocupîndu-se" de cel în cauză, oferindu-i sfaturi, ori chiar sancţionîndu-l ca un părinte sau frate mai mare; sintagmele de tipul „clasa-familie", „întreprinderea-familie", frecvent utilizate în propaganda vremii, nu sînt simple metafore pentru aceşti subiecţi.

6.4. *„Sînt un creştin, un om serios, un om care mă păstrez aşa cum eram în copilărie”.* (Auto)identificarea religioasă

În cele mai multe istorii ale vieţii, tema identificării religioase este total absentă sau „expediată” în cîteva cuvinte; credincioşi sau nu, proveniţi din familii în care credinţa şi „frica de Dumnezeu” au fost sau nu cultivate, subiecţii nu simt că este oportun să povestească despre aceasta.

Puţinii subiecţi care abordează tema descriu apartenenţa şi practicile religioase din copilărie mai degrabă ca incomode, generatoare de frustrări. Am reprodus în paragraful anterior un fragment de interviu în care un creştin ortodox ne relatează sentimentele negative trăite în raport cu interdicţia protectoare a „discotecilor” de sîmbătă seara, legată de participarea la slujba religioasă de duminică. Iată ce ne mărturiseşte un creştin neoprotestant[1]:

> În urma citirii Bibliei, părinţii mei au fost convertiţi, s-au întors la Dumnezeu, s-au pocăit. Perioada asta n-am s-o uit niciodată. Mie, copil fiind, nu prea îmi plăcea lucrul acesta, pentru că nu prea înţelegeam asta. În copilărie, aşa cum am spus, eram pus pe şotii şi obraznic mereu. Atunci cînd eram în mijlocul copiilor la joacă, apoi

---

1. Comparate, povestirile vieţii dezvăluie două particularităţi ale neoprotestantismului:
(1) în afara dimensiunii familiale, identificarea religioasă a neoprotestanţilor implică şi o puternică legătură non-instituţională cu textul biblic, pe care nu o întîlnim în cazul creştinilor ortodocşi: *„Aş vrea să mă refer şi la un alt aspect deosebit şi-n acelaşi timp foarte important din viaţa părinţilor mei, petrecut în timpul copilăriei mele: aveam patru sau cinci ani, cînd părinţii mei au început să fie vizitaţi mai des de o familie din vecini care veneau la noi şi, împreună, citeau Biblia, Cuvîntul lui Dumnezeu. Părinţii mei erau creştini ortodocşi, aşa s-au născut, dar vizitele care le făceau familia din vecini aveau la bază citirea Bibliei. În urma citirii Bibliei, părinţii mei au fost convertiţi, s-au întors la Dumnezeu, s-au pocăit”* [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P., 4 clase; fratrie = 12]; raportul creştinului cu textul biblic într-o societate în care scrierea are o importanţă covîrşitoare ar putea reprezenta o ipoteză explicativă cu privire la prozelitismul contemporan, dar această temă – atrăgătoare într-un studiu de sociologia religiilor – nu ne interesează aici;
(2) neoprotestantismul are o importantă dimensiune *comunitară* (întîlniri frecvente ale membrilor în afara locaşului de cult – în tabere sau în familii, cu prilejul logodnei şi căsătoriei membrilor –, comunicare intelectuală şi emoţională, participare cvasi-egală a fiecăruia cu fiecare) care se asociază (mijlocire şi stimulare reciproce) cu instruirea religioasă.
Un studiu de sociologie a religiilor ar putea dezvolta aceste două teme: (a) a dimensiunii comunitare a diferitelor practici religioase (extrem de importantă într-o societate în care nevoia de viaţă comunitară găseşte prea puţine resurse pentru a fi satisfăcută) şi (b) a asocierii între instruirea religioasă şi viaţa comunitară (care pare să condiţioneze intensitatea identificării religioase, iar dacă lucrurile stau astfel, putem formula ipoteza că ruptura între cele două niveluri – pe care o implică, de exemplu, instruirea religioasă de tip şcolar – nu este profitabilă).

cînd a urmat să merg la şcoală, nu eram bine văzut din cauza aceasta, nu eram bine primit în mijlocul lor şi din cauza aceasta nu prea mi-a plăcut mie titlul acesta de „pocăit" şi nu l-am înţeles multă vreme. [...] Cînd am plecat de acasă, din familie, la o şcoală din oraşul Roman [...], mi-am zis dintr-o dată: „Aici pot să fac ceea ce vreau eu, aici nimeni nu poate să mă observe în toate aspectele comportării mele şi aici o să trăiesc aşa cum cred eu că este bine – nu ca acasă, cînd trebuia să merg la adunare duminica, cînd copiii... dacă voiam să merg undeva, la un film sau la un program la care părinţii nu credeau că-i bine să particip, n-aveam voie să merg –, aicea, de data aceasta – îmi ziceam –, voi trăi aşa cum cred eu că e mai bine [...]" [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P., 4 clase].

Ascultînd relatările subiecţilor, observaţia etnologului M. Mead potrivit căreia tocmai faptul că experienţele primare sînt traumatizante asigură persistenţa structurilor pe care ele le creează în individ pare validă. Chiar dacă intră într-o oarecare „eclipsă", ori fac, într-o primă fază, obiectul diferenţierii în raport cu familia de origine, sentimentele şi practicile religioase sînt redescoperite în timp, categoria *creştin* echivalînd cu *„om serios"*, persoană morală, care prezintă garanţia credibilităţii şi respectabilităţii, indiferent de alte considerente (studii, ocupaţie etc.):

> Atunci, în '90 şi în perioada care a urmat, de doi-trei ani, s-a constituit şi la noi o nouă clasă socială, cea a întreprinzătorilor particulari sau... „afacerişti", deşi acest cuvînt îmi displace profund [...]. Nu intru în amănunte cu ce mă ocupam... şi mă ocup şi acum, dar vă asigur că nu am făcut şi nici nu fac nimic rău, nimic care să se opună principiilor mele religioase şi morale. [...] În '95, înainte de Sfintele Paşti..., am fost la Ierusalim, în Israel..., pentru o lună de zile... Am fost împreună cu un... prieten care este preot-călugăr, duhovnic, la biserica [...] din Suceava..., de aici, din localitate. A fost o experienţă extraordinară pentru mine... atîţia oameni credincioşi veniţi din toate colţurile lumii pentru a... asista la Sfînta sărbătoare a Învierii Domnului! Am înregistrat pe casetă cît am putut din ceea ce am văzut şi... locurile încărcate de semnificaţie pentru... credincioşi... Anul acesta, cu ajutorul lui Dumnezeu, vreau să fac o călătorie în Grecia, pe Muntele Athos..., de data aceasta cu soţia... Cît vom putea, pînă vom avea copii – pe care ni-i dorim foarte mult! [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor → „întreprinzător particular"; părinţii – agricultori C.A.P., 7 clase].

> Şi, aşa cum spuneam, discutam cu fraţii şi surorile mele aceste aspecte ale copilăriei şi ne bucuram, atîta cît puteam, că ne-am întîlnit, că ne-am văzut, că am putut să ne aducem aminte, dar, revenind acolo unde locuiam, din nou singurătatea aceea punea stăpînire pe mine, din nou eram neliniştit, nemulţumit, nesigur de mine, tînjeam după ceva, după ceea ce am părăsit, ce am primit mai de preţ de la părinţii mei. *Mi-am adus o Biblie acasă, am pus-o pe masă, am deschis-o, o ţineam acolo, priveam la ea, nu prea citeam în ea, dar o ţineam aşa, dacă intră cineva la mine în casă să vadă că sînt un creştin, un om serios, sînt un om care mă păstrez aşa cum eram în copilărie* [s.n., E.S.]. [...] Cu timpul, am văzut că e necesar să mă întorc la ceea ce

am părăsit din copilărie. [...] Am căutat o biserică de creştini protestanţi, aşa cum erau părinţii mei. Şi acolo am găsit tineri ca şi mine, ca vîrstă, ca viaţă în societate, dar tineri pe care i-am văzut fericiţi din cauză că ei nu erau singuri ca mine... [...] Perioada aceea era în timpul cînd erau comuniştii, era dictatura comunistă. Să fii „pocăit", să fii credincios atunci era un lucru neplăcut şi-mi spuneau mulţi: „Ţi-ai închis viaţa, nu judeci normal, nu eşti un om întreg la minte. Cum poţi tu ca, tînăr, la 23 de ani, să-ţi închizi viaţa, să-ţi îngustezi orizontul, să-ţi pui ochelari de cal, să vezi numai şi numai în faţă? !". [...] Cu timpul, colegii s-au acomodat, eu am mers în continuare la servici. În schimb, aveam legături din ce în ce mai strînse cu tinerii care aveau acelaşi ţel ca şi mine, adică înfăptuirea voii lui Dumnezeu. În viaţa mea a existat în vremea aceea un foarte bun prieten, Tudor, care, de fapt, m-a şi ajutat în găsirea lui Dumnezeu. [...] El m-a condus la o biserică evanghelică în care mă aflu şi astăzi. [...] Pentru logodnă, am găsit că-i necesar să invităm două familii din biserica locală. I-am anunţat şi au spus că vin. [...] În privinţa aceasta, Gabriela întotdeauna a visat ca la nunta ei să vină foarte mulţi tineri, să fie o adunare plină. [...] Imediat după nuntă, a treia zi, am plecat într-o tabără creştină la Şelimbăr. Ne-am întîlnit aici cu foarte multe familii creştine şi ne-am bucurat împreună cu ele. Subiectul luat în discuţie acolo a fost „Familia sub privirea lui Dumnezeu" şi ne-a ajutat foarte mult [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P.].

Identitatea religioasă este, aşa cum rezultă din fragmentele citate, una dintre componentele esenţiale ale imaginii publice şi imaginii de sine, actualizată cu deosebire atunci cînd este nevoie ca „faţa" să fie apărată, ori cînd individul se simte singur şi nesigur pe sine; în raporturile sociale, valorile religioase au o semnificaţie *compensatorie* esenţială.

6.5. „[...] *eram, vorba aia, bărbat, terminasem armata, nu ?* ". Serviciul militar şi maturizarea băieţilor

Cei mai mulţi dintre subiecţii generaţiei centrale ai căror părinţi sînt ţărani şi a căror şcolarizare se opreşte la „treapta întîi de liceu" şi/sau la şcoala profesională descriu serviciul militar ca pe o „şcoală a vieţii" – ca să utilizăm vocabularul unui fiu de gospodari –, în care şi-au îmbunătăţit nivelul de instruire generală, au depăşit barierele interregionale şi interetnice create de stereotipurile însuşite anterior, au învăţat să răspundă pentru actele lor, să respecte o ordine dată, să comunice cu superiorii şi cu colegii, să-şi asigure igiena personală, a hainelor şi a spaţiului locuit, uneori chiar să gătească:

Dar n-a ţinut prea mult „bucuria" angajării, deoarece... la vreo cinci luni după angajare am primit ordinul de încorporare. Aşa am ajuns să fac armată la „vînători de munte" în Ardeal. Nu ştiu cum se mai face armata în ziua de azi, dar... pentru mine armata a însemnat... în primul rînd maturizare. Cele 20 de luni de armată şi mai ales arma la care am fost m-au transformat complet. Am avut un prieten tare bun în armată, un ungur – nu sînt şovin, Doamne fereşte, dar auzisem multe despre

unguri... şi cred că şi ei despre moldoveni. Acest prieten m-a învăţat ungureşte... atîta cît s-a putut, dar acest lucru mi-a fost de folos mai tîrziu... Cred că, fiind o fire mai... „lipicioasă" – nu cred că acest cuvînt se potriveşte unui băiat, dar altul nu-mi vine în minte –, am fost „văzut bine" de către superiori şi nu numai... de ei, ci şi de colegii de armată – camarazi, cum spuneam noi. [...] Deci, pe la 22 de ani eram... vorba aia, bărbat, terminasem armata, nu? [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, „întreprinzător particular"; părinţii – agricultori C.A.P.].

Am plecat din nou la ţară, am anunţat familia, mi-am pregătit o valiză şi am plecat militar. Din nou viaţa pe care am trăit-o cerea o schimbare, se impunea o schimbare, nu eram obişnuit să fiu comandat, nu eram obişnuit să ascult în totul de ceea ce mi se spunea să fac. A fost un efort cînd a trebuit să mă supun, a trebuit să mă gîndesc mult pînă să accept chestia asta. Nu era voluntar, dacă vreau sau nu, trebuia să mă supun. Aici am cunoscut alţi oameni, am avut alţi colegi, alţi prieteni [...]. Am venit acasă din armată prima dată după un an de zile, timp în care multe lucruri s-au schimbat, şi multe lucruri s-au schimbat şi-n mine fără să-mi dau seama. Mulţi îmi spuneau: că „Parcă eşti altul". A trecut atîta timp, nu-mi dădeam seama eu de lucrul acesta, dar el se petrecuse [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; părinţii – agricultori C.A.P.].

Noi gătim foarte mult şi foarte bine amîndoi.
– Amîndoi...
– Amîndoi. Soţul meu este aproape expert, pentru că în armată, fiind bolnav, a fost pe lîngă bucătărie mai mult... adică pe lîngă gătit, că nu ştiu dacă gătea chiar el [...]. Şi-a dat silinţa, învaţă, face nişte mîncăruri foarte bune, chiar şi cu cartea de bucate, şi-i place [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soţul – (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor].

Referirile sistematice pe care le fac bărbaţii din această categorie la serviciul militar pot fi interpretate şi ca informaţii indirecte cu privire la socializarea familială diferenţiată a fetelor şi a băieţilor. Ceea ce fetele învaţă devreme, în familiile lor de origine sau în şcoală, băieţii par să dobîndească în timpul satisfacerii stagiului militar (iar uneori chiar după). Diferenţele pot fi puse pe seama ritmurilor diferite de maturizare despre care vorbesc biologii şi psihologii şi pe care simţul comun le sesizează *via* reacţiile diferenţiate ale copiilor la solicitări, pe care le-am semnalat deja; dincolo de acestea, opinia exprimată de una dintre mame potrivit căreia *„băieţii sînt mai uşor de crescut"* dobîndeşte sens doar dacă unele conţinuturi educative obligatorii pentru fete sînt considerate facultative pentru băieţi.

6.6. Profesia – o resursă identitară care aduce rareori satisfacţii

La sfîrşitul anilor 1960, autorii care studiază fenomenul mobilităţii rurale [a se vedea, de pildă, Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970: 230-254 şi 254-273] constată dorinţa cvasi-generală de *exagriculturizare* intergeneraţională, semnalînd totodată sexul predominant masculin al identificării/autoidentificării profesionale (părinţii acceptă

mai frecvent rămînerea fetelor în agricultură, iar acestea sînt şi ele mai dispuse decît băieţii să rămînă agricultoare). Fenomenul este interpretat ca aspiraţie de ascensiune socio-profesională (statutară) [Bădina, Dumitriu, Neamţu, coord., 1970: 281]. Această logică statutară se împleteşte – am constatat-o şi la copiii de gospodari – cu dorinţa de *a munci mai puţin şi a trăi mai bine* (am citat deja fragmente de interviu semnificative). Profesionalizarea are, atît pentru tineri, cît şi pentru părinţii lor, aceeaşi semnificaţie a „fugii" de munca grea şi a atracţiei unei vieţi mai bune.

Pentru nivelurile de la baza ierarhiei socio-profesionale (pentru „meserie", în sensul restrîns al termenului), generaţia născută începînd de la sfîrşitul anilor 1950 este şcolarizată şi profesionalizată „cu valul". Se practică şcolarizările cu bursă şi cu contract de angajare în şcolile profesionale, iar la sfîrşitul studiilor se primesc repartiţii în unitatea cu care a fost încheiat contractul. Este semnificativă utilizarea frecventă a verbelor la diateza pasivă („*m-a înscris* [tata, sora...]", „*am fost şcolarizat*", „*am fost repartizat*", „*am fost angajat*", „*am fost mutat*") pentru descrierea traiectoriei şcolare şi profesionale:

> Cînd am terminat clasa a VIII-a, am dat examen la liceu, şi n-am luat, şi m-am întors în sat, unde am făcut clasa a IX-a. După ce am terminat clasa a IX-a, [am dat din nou examen şi] n-am reuşit nici în prima sesiune, nici în toamnă. Şi-am spus că nu mă mai întorc. Şi am plecat la Bucureşti. Tot cu... pe atunci, ştiţi cum, veneau delegaţi de prin toată ţara ca să facă şcolarizări de trei luni, de şase luni pentru tot felul de meserii. Mai ales din oraşele astea mari, Bucureşti, Timişoara..., unde erau toate marile întreprinderi. Şi am lucrat la „23 August". Forjor, vreo patru luni de zile. A! Era fantastic de greu! Şi atunci am revenit în Iaşi. În timp ce aveam banii mei, m-am apucat iarăşi de învăţat, mi-am luat concediu, am venit şi am dat examen şi atunci am intrat. La „23 August" am văzut toate meseriile, umblînd prin toată fabrica, şi am putut alege una mai uşoară. Am făcut trei ani de Profesională. Pentru IMAMUS am fost şcolarizat. Aveam contract, ştiţi cum era atuncea, te şcolariza cu contract pe cinci ani şi te angaja imediat ce terminai [masc., n. 1957, (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor].

Pentru nivelurile mijlocii şi superioare, contractul (constrîngerea) este mascat(ă) în România socialistă în spatele unei proceduri în care absolvenţii *au libertatea să-şi aleagă* locurile de muncă, în funcţie de rezultatele lor şcolare, de domiciliu, de statutul marital şi de prezenţa/absenţa copiilor. Principiile declarate ale acestei proceduri sînt recunoaşterea (recompensarea) meritelor personale şi protecţia socială. Dincolo de acestea însă, paleta opţiunilor este drastic limitată printr-o „listă" a posturilor elaborată pentru fiecare cohortă de absolvenţi la nivel central (de ministerele de resort), în funcţie de disponibilităţile economico-sociale naţionale, ori regionale, disponibilităţi puternic dependente de decizia politică. În final, absolvenţii *sînt repartizaţi* la locurile de muncă prin decizie guvernamentală, fiind obligaţi să efectueze un stagiu (a cărui durată este, de regulă, de trei ani) acolo unde au fost repartizaţi; „legarea de glie" permite mişcări provizorii („detaşări"), dar este rareori ruptă printr-un transfer, ambele cazuri impunînd mobilizarea tuturor resurselor materiale şi mai ales relaţionale

ale subiectului şi familiei sale. De la activul „a alege" se ajunge la pasivul „a fi repartizat", iar revenirea la acţiune voluntară („a *obţine* o detaşare/un transfer") este dependentă de volumul capitalurilor relaţionale care pot fi mobilizate într-un „lanţ al slăbiciunilor". În categoriile superior şcolarizate, formula „a primi/a lua repartiţie" indică o relaţie de reciprocitate clientelară între statul care oferă prerogative şi individul care le acceptă cu mîndrie şi recunoştinţă:

> După ce am terminat Liceul Pedagogic, am luat repartiţie într-un sat din comună – nu am ajuns să iau în satul meu, deşi erau două locuri libere, sau trei, am luat într-un sat din comună –, şi făceam naveta de acasă, de la părinţi, la şcoală. [...] Apoi, după ce am venit din armată, am preluat clasa care era acum în clasa a IV-a. În paralel, m-am ocupat şi cu pregătirea mea pentru admiterea la facultate... Pregătirea mea a început cam prin vacanţa de primăvară, am învăţat foarte, foarte mult, astfel încît am reuşit să iau foarte bine, cu bursă [...], am terminat foarte bine, şef de promoţie, am luat repartiţie triplă, cum era pe atunci, în învăţămînt, în cercetare şi în producţie [masc., n. 1956, studii superioare, cadru didactic universitar].

Poate de aceea autoidentificarea profesională este, la nivelurile de bază şi mijlocii, în general slabă, indiferent de sexul subiectului. „Meseria" pare a fi ceva străin, o *constrîngere instituţională*, acceptată pentru că furnizează resursele de subzistenţă şi normalizează situaţia aceluia care a încheiat un parcurs şcolar şi care, din acest moment, nu mai poate rămîne „pe capul" părinţilor (care au, de regulă, dificultăţi în a întreţine o familie numeroasă).

Femeile din aceste categorii evaluează profesia în funcţie de efortul pe care aceasta îl implică (sînt preferate locurile de muncă „de interior", fără efort fizic, protejate de frig, ploaie etc.), de absenţa constrîngerilor orare şi de atmosfera din colectiv (şefi de formaţii „înţelegători" sau „severi", colegi „amabili" sau „profitori" ş.a.m.d.). Fetele repartizate în sat au, de asemenea, aşteptări statutare în raporturile cu sătenii, care par a fi independente de exerciţiul rolului profesional. Atunci cînd locul de muncă nu corespunde aşteptărilor, *refugiul* temporar sau definitiv în familia de origine sau în aceea de procreere rămîne soluţia salvatoare:

> După ce am terminat liceul, am făcut un an de stagiu la Rădăuţi. [...] Unele dintre asistentele de la spital erau înţelegătoare, însă altele ne puneau să facem toată treaba lor şi ne mai şi reproşau la toate stagiarele că sîntem nepricepute. După ce am terminat stagiul, am fost repartizată într-o comună vecină cu a mea. Mă înţelegeam bine cu colegele, dar doctorul de acolo era foarte sever. Trebuia să fim la dispensar de la ora şapte, deşi programul cu pacienţii începea la opt şi nu ne dădea voie să plecăm nici cu un minut înainte de terminarea programului, chiar dacă nu mai aveam nimic de făcut şi eram mai multe. Aveam de făcut mult „teren", mergeam cu bicicleta, pentru că unele case erau la mare distanţă de dispensar, iar dacă în ziua de „teren" ploua sau era frig, asta nu era pentru el o scuză ca să rămînem la dispensar. Am lucrat aici doar cîteva luni, pentru că între timp am obţinut detaşarea în comuna mea. Aveam acum doar două colege şi doi medici, soţ şi soţie, care erau foarte amabili. [...] Dacă la

început am fost fericită că am obținut post în comuna mea, pentru că așa nu mai aveam de făcut navetă și nu trebuia să mai stau în gazdă, mai tîrziu am constatat că sînt multe dezavantaje. Eram permanent deranjată acasă, lumea mă cunoștea de mică și mi se adresa adesea cu diminutivul pe care-l folosea mama [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală].

Pe de altă parte, cum am spus, directorul era foarte sever. Iar locul în care lucram eu nu-mi plăcea deloc. Condițiile erau foarte grele. Așa că aveam de gînd să mă las de servici. Însă îmi era ruşine de părinți. [...] Într-o bună zi, nu m-am mai dus la servici [...]. Așa că am rămas acasă. [...] În timpul acela, aveam o soră mai mare care lucra la Iași. Mi-a spus că se fac înscrieri pentru confecționere. Am dat examen și am reușit. [...] Serviciul era greu și aș fi vrut să mă căsătoresc numai din cauza asta [fem., n. 1966, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională].

Și bărbații par să aprecieze, în afară de veniturile „sigure" (regulate) pe care le aduce „meseria", munca la adăpost și absența constrîngerilor orare. Și pentru ei aspectele expresiv-relaționale trec înaintea performanțelor instrumental-tehnice în calitate de criterii de evaluare a prestației individuale și a interacțiunilor din colectiv, doar că sînt căutate mai frecvent – de multe ori fără succes – aprecierile din partea șefilor și a colegilor, promovarea, ieșirea din anonimat, evidențierea propriei prezențe:

După terminarea celor zece clase, tatăl meu, gîndindu-se la binele meu, a zis să urmez o școală profesională, că, vorba ceea, „meseria este brățară de aur". [...] Așa că m-a luat tata frumușel de mînă și... m-a înscris la școala profesională de pe lîngă Liceul „Nicu Gane" din Fălticeni. Am terminat școala cu specializarea mecanic-întreținere. După terminarea școlii profesionale, m-am angajat la Suceava, la I.F.A., ca băiat bun la toate la început. [...] Ei, a trecut și armata și m-am întors la vechiul loc de muncă, eufemistic spus. [...] Am dat examen la Liceul Industrial nr. 2 din Suceava, am luat examenul, dar n-am terminat liceul. Nu că nu mi-ar fi plăcut... căci era profil electrotehnică și-mi plăceau aparatele de tot felul, dar... după un an de la reangajarea mea, am fost mutat din secția unde am lucrat pînă atunci... la magazie. Fiind un băiat descurcăreț, șefii aveau încredere în mine și au început să mă trimită... în delegații, după diferite materiale pentru întreprindere... Mi-a plăcut această perioadă... Am cunoscut foarte mulți oameni, cu mulți dintre ei m-am împrietenit și... păstrez legături și acum, dar... partea proastă e că m-am lăsat de liceu [masc., n. 1962, învățămînt general obligatoriu de 10 ani + școală profesională, muncitor → „întreprinzător particular"].

A trecut și acest timp cînd eram elev și, cînd am fost angajat într-o întreprindere, acolo a început, aș putea să spun, o nouă viață. Acolo mi-am făcut alți prieteni [...]. Aveam salar, aveam bani, puteam să-mi permit mai multe lucruri și credeam și urmăream întotdeauna să întreprind ceva, să fac ceva, să fiu undeva, doar pentru a-mi satisface cerințele a ceea ce era înăuntrul meu. Doream să fiu cu adevărat fericit, doream să fiu satisfăcut de mine. Aveam prieteni noi de data aceasta, aveam colegi de serviciu, aveam un prieten cu care locuiam împreună, în același loc, într-o gazdă, și împreună ne străduiam pentru aceleași lucruri. Mi-aduc aminte, eram uneori singur

acasă şi doream să fiu împreună cu prietenii undeva, să mă întîlnesc şi să fiu în centrul atenţiei. Aş fi dorit ca toţi să fie satisfăcuţi că sînt şi eu acolo, aş fi dorit ca prin ceea ce sînt eu să pot să fac ceva vesel pentru cei ce mă înconjurau [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor].

La nivelul categoriilor „de bază" şi mijlocii, subiecţii par a se afla într-o continuă căutare (insatisfacţie). Unii îşi „redescoperă" identitatea religioasă/familială tocmai în compensarea insatisfacţiilor expresiv-relaţionale pe care le generează raporturile cu profesia, aşa cum se întîmplă cu subiectul neoprotestant citat în continuare:

Şi... a venit o vreme cînd, trăind această stare [de insatisfacţie identitar-relaţională], mi-am adus aminte, încetul cu încetul, de unde am plecat, de familie. Acolo primisem o educaţie, acolo părinţii mei se străduiseră să mă înveţe multe lucruri cu care eu m-am întîlnit în viaţă. Acolo, la căpătîiul familiei, sau mai bine zis la baza familiei noastre, părinţii mei au aşezat Cuvîntul Scripturii, Cuvîntul lui Dumnezeu, Biblia, aspect care, aşa cum am mai spus, mie nu-mi plăcea şi îl neglijam sau îl ignoram, îl lăsam fără ecou în viaţa mea. Dar părinţii mei, cît au putut, s-au străduit să mă ţină sub ascultare de ei şi-n ascultare, dacă puteau ei, şi de Cuvîntul lui Dumnezeu. Acum, cînd mă vedeam singur şi trebuia să pornesc un drum în viaţă care căutam mereu-mereu să mă facă satisfăcut, mi-am dat seama că ceva îmi lipseşte şi că acest ceva este tocmai ceea ce am primit ca învăţătură de acasă, este tocmai acel Cuvînt care eu l-am ignorat şi nu i-am dat atenţie. [...] Uneori mă întîlneam cu fraţii mei [...], discutam lucruri legate de copilăria noastră, ne aduceam aminte de cînd eram copii, ne jucam, lucram împreună cu părinţii [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor].

Alţii se caută pe sine într-un nou raport cu sistemul de instruire şcolară sau para-şcolară, ca şi cum ar reveni la îndemnuri parentale pînă atunci ignorate sau imposibil de urmat:

Prin clasa a XI-a, am urmat un curs de secretariat-dactilografie la Casa de Cultură din Fălticeni. Nu-mi plăcea absolut deloc profesia pe care ar fi trebuit s-o am la terminarea liceului, mai ales că în timpul şcolii aveam obligatoriu două săptămîni de practică în producţie, lucram efectiv în fabrică. Era un zgomot..., praf..., şi cînd vedeai războaiele alea monstruoase...! Ţin minte că l-am luat o dată pe fratele meu Cosmin la şcoală şi l-am dus şi la Filatură. Nu vă spun, cînd a intrat în secţie, a început să plîngă! [...] În toamnă, m-am angajat la Filatura Fălticeni. [...] Deci m-am angajat la Filatură, acolo unde în cei patru ani de liceu mi-am tot spus că n-o să lucrez vreodată. Se deschisese o secţie nouă de ţesătorie, cu nişte războaie de ţesut imense... lungi de trei metri douăzeci, de-ţi venea rău tot alergînd pe lîngă ele opt ore! [...] Am lucrat pînă în mai, cînd mi-am luat concediu de studii...[...] şi în iulie am dat examen de admitere la Facultatea de Ştiinţe Economice din Iaşi. Am reuşit [fem., n. 1971, studii superioare, economistă].

Valenţele identitare ale locuirii într-o zonă *„intelectuală"* (în vecinătatea unor instituţii culturale şi a unei zone rezidenţiale „de elită") - care, datorită contrastului cu „dezastrul" din locuinţa specifică tipului social de apartenenţă pare să ajute la

construirea unui alt tip (grup) de referinţă şi să stimuleze strategiile de diferenţiere – pot fi, de asemenea, mobilizate de unii subiecţi:

> Tatăl meu ne tot spunea să învăţăm [...]. Acum îmi pare rău că nu am fost mai ambiţios în privinţa aceasta..., dar asta e... [...] Deci prin '86 lucram la I.F.A. Suceava ca magazioner. Stăteam la cămin cu încă un coleg de servici... Într-un cămin al întreprinderii. Zona unde se aflau căminele era o zonă frumoasă, intelectuală, aş încerca să-i spun. Să mă explic: era pe Zamca, este şi acum, de altfel; *vis-à-vis* se afla Liceul Pedagogic, iar zona respectivă... este o zonă cu vile, cu case numai una şi una. Nu ştiu cum de au construit căminele, că erau două, tocmai acolo..., căci erau dezastruoase..., cum sînt căminele de nefamilişti aparţinînd de o întreprindere. Închipuiţi-vă nişte camere mici – de 3/3, cred – cu un holişor mic la intrare... lat doar cît ţine uşa şi lung cît să faci un pas, avînd în dreapta, cum intrai, o chiuvetă – căci grupul sanitar era la capătul holului... Deci spun că erau îngrozitoare, nu pentru mine, nu mă deranja prea mult îngustimea camerei, căci eu locuiam doar cu încă un coleg, dar erau acolo familii cu copii. Pentru acei oameni care locuiau în acele camere şi mai aveau şi copii... era un infern. Nu mai vorbesc de zgomot şi mizerie! Peste tot! Ăsta a fost unul din motivele care... cred eu, m-au determinat să mă căsătoresc mult mai tîrziu. Trăind la cămin şi circulînd foarte mult prin ţară, am ajuns la concluzia că trebuie să mă învăţ să fac mîncare, să mă gospodăresc singur. Aşa că m-am înscris la un curs de bucătărie de 6 luni... la Casa de cultură din Suceava. Şi, uite-aşa, am mai obţinut o diplomă... Pe lîngă cea de electronist, căci mai urmasem un curs şi în domeniul ăsta... cumva în continuarea liceului [abandonat]. [Maliţios:] Eram foarte „titrat", nu? ! [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor → „întreprinzător particular"].

Rezumînd, frustrările unui rol profesional asociat unui statut scăzut sau inconsistent[1] par a reprezenta, pentru mulţi copii „de la ţară", mai degrabă un catalizator al identificării cu decît un factor de diferenţiere faţă de familia de origine. În sat sau în oraş, profesia – ca şi şcoala – în alegerea şi exercitarea căreia voinţa subiecţilor contează prea puţin, nu le oferă resurse importante pentru o nouă identificare. Familia este, astfel, căutată, iar adesea şi regăsită, în calitate de refugiu, nu neapărat pentru că părinţii sînt supraprotectori, ci pentru că adolescenţii şi tinerii – cărora experienţa socială le oferă, pe de o parte, prea puţine şanse de a se manifesta ca individualităţi autonome, iar, pe de altă parte, prea puţine resurse comunitare indispensabile pentru întreţinerea sentimentului securităţii – simt nevoia acută a unei legături sociale valorizante şi securizante.

Cu toate acestea, categoria „de la ţară" este evitată cu obstinaţie. Chiar şi în condiţiile de insecuritate ocupaţională accentuată din deceniul 1990, resursele (bani, muncă, „relaţii") sînt mobilizate, atît cît este posibil, în direcţia acumulării marcajelor identitare urbane (salariu, locuinţă, achiziţii domestice specifice), iar munca în agricultură este acceptată numai ca activitate complementară şi fără un angajament ferm

1. Sorin Mitulescu şi Poliana Ştefănescu [1986] constată lipsa de consistenţă internă a statutului autoperceput.

(„ajutor" contra produse, acordat părinţilor din rural sau colegilor şi cunoştinţelor care au obţinut terenuri agricole în urma aplicării legii fondului funciar). Întoarcerea în sat este gîndită ca ultimă soluţie de supravieţuire; mai mult decît satul, munca agricolă este cea evitată şi atrag atenţia îndeosebi strategiile de protecţie a descendenţilor în faţa „pericolului" iminent pe care îl reprezintă categoriile agricole de identificare:

> Aşa cum spuneam, printre alte aspecte ar fi şi faptul că trăim timpurile acestea în care nu eşti sigur de nimic aproape, şi anume problema serviciului: este atît de nesigur! La fabrică mi se spune despre faptul că trebuie să fim mai puţini oameni ca să putem fi rentabili. Am fost mutat dintr-o secţie care s-a desfiinţat în alta. A trebuit să cheltuiesc pentru aceasta, m-a costat lucrul acesta, dar în final am obţinut un post, un loc de muncă prin care pot să cîştig un salar în continuare, pot să-mi duc existenţa împreună cu familia. Nu ştiu în continuare ce va fi, dar îmi place să nu mă îngrijorez prea mult, să las şi această problemă a vieţii în mîna lui Dumnezeu, ca El să fie acela care să se îngrijească de ea [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; creştin neoprotestant].

> Fiind situaţia asta la I.M.A.M.U.S., [soţul meu] a trebuit să plece, a plecat de acolo ca muncitor de întreţinere la Şcoala..., dar fiind salariul foarte mic, este nevoit să meargă şi să facă altceva. Şi tot din cauza problemelor şi a greutăţilor, a început să văruiască, să facă ipsoserie, să pună faianţă... şi în anotimpurile mai călduroase lipseşte mult de acasă. [...] Fiind soţul meu singur [la părinţi], deci o casă acolo ne aşteaptă şi în caz de şomaj – şi asta cred că este aproape sigur în ceea ce mă priveşte pe mine la grădiniţă, fiind un număr mic de copii născuţi în ultimul timp – ...şi chiar şi cu Cristian am discutat, l-am înscris la [Liceul] „Cuza" şi tot pe considerentul că „Mămică, dacă va fi, vom merge la ţară, vei fi acolo bibliotecar, vei fi acolo un suplinitor, dacă n-ai să poţi face nimic [în oraş]". [...] Plus că noi – v-am spus puţin – că ne-am „lipit" de o familie care are foarte mult pămînt la ţară şi mergem şi prăşim, că nu-i nici o ruşine să mergem să prăşim simbetele contra produse. Ne-ncîntă foarte mult să aducem două sacoşe cu făină şi să le frămînt şi să le fac pîine la două zile, sau ce se mai iveşte, un ou proaspăt, un lapte proaspăt, tot pentru ei, şi ei înţeleg că...
> – Copiii merg cu dumneavoastră?
> – Nu, da' n-aş apela nici în ruptul capului să meargă să prăşească, mai ales la altcineva, e altceva că pune mîna pe sapă la bunica, ca să o ajute pe bunica... să ştiţi că chiar noi, în postura în care sîntem, ne simţim aşa, ca nişte zilieri. Ştiţi, chiar dacă eu... sînt nişte prieteni, dar mai vine unu' din sat: „Cine-i asta?" şi apoi: „Oameni care au venit la noi la prăşit", asta spune deja foarte mult. Dacă ar spune că „Este prietenă cu Lidia şi ne ajută la prăşit" poate ne-ar încînta, da' că „Este cineva care vine la noi la prăşit" – că, de-acuma, am fost de vreo cinci ori –, parcă, totuşi, îi... Ştiţi cum? Totuşi, am să-i iau mai... tîrziu, spre toamnă, cînd va fi floarea-soarelui de tăiat, că atunci este o muncă mai uşoară, de cărat pălării sau ştiu eu ce... şi i-ar încînta foarte mult drumu', că mergem cu maşina personală a doamnei [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

În deceniul 1990, posibilitatea sau/şi nevoia de a depăşi limitele „meseriei" obţinute prin studii într-o ocupaţie diferită, asumată împotriva opiniei părinţilor, va deveni,

pentru unii dintre subiecţi, suportul identificării urbane clare. Se aspiră în continuare către o muncă mai puţin solicitantă, dar sînt respinse categoriile de identificare de la baza ierarhiilor socio-profesionale (salariat cu venituri mici, muncitor = neinstruit + subordonat):

> Deci eram trei fraţi care lucram în aceeaşi întreprindere şi încercam fiecare... să ne descurcăm cît mai bine şi să ne păstrăm serviciul. Asta pînă în '89, deoarece, după aşa-zisa revoluţie (mai bine cred că i s-ar potrivi denumirea de lovitură de stat), viaţa mea a luat o altă întorsătură. În ce sens: în primul rînd, pentru că, pe lîngă faptul că încercam să-mi fac în continuare meseria, am început prin a fi ghid. Primele ieşiri peste hotare au fost în Ungaria. Atunci, în '90 şi în perioada care a urmat de doi-trei ani, s-a construit la noi o nouă clasă socială, cea a întreprinzătorilor particulari sau... afacerişti, deşi acest cuvînt îmi displace profund. Oricum, o categorie de oameni care riscau şi riscă enorm şi acum... ştiu sigur că... privit din afară acest lucru pare simplu... [...] Pentru cît cîştigam la un „drum", eu ar fi trebuit să muncesc un an de zile. Şi totuşi nu am lăsat serviciul. O perioadă am mai dus-o aşa, mai mult din cauza tatălui meu care credea că... un loc de muncă, oricare ar fi el, bine plătit sau nu, trebuia ţinut cu dinţii. Chiar mi-a spus – atunci cînd, în sfîrşit, am demisionat – că el nu mă poate întreţine, că e periculos să pleci din ţară şi multe altele. Dar nu l-am ascultat, a fost pentru prima oară cînd m-am opus hotărîrii lui. [...] La fiecare „drum" pe care îl făceam, reuşeam cumva să stau pe lîngă oameni pregătiţi, [ezitant:] de la care aveam de învăţat... Nu a fost uşor, de fapt uşor nu-mi este nici acum, dar nu mai pot da înapoi. Oboseala este imensă şi... cîteodată mă gîndesc că poate ar fi mai bine să mă reangajez. Dar cred că nu aş mai putea rezista să mai lucrez într-o fabrică. Cu pregătirea pe care o am nu aş putea să fiu decît un biet muncitor. Nu că aş avea ceva împotriva acestor oameni, nu, ferească Dumnezeu, dar eu personal nu aş mai putea fi în subordinea cuiva, după ce... atîta timp mi-am fost propriul meu stăpîn [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională].

Problema acestor subiecţi este aceea că, dacă ştiu ce nu vor să mai fie, au o foarte vagă idee despre ceea ce ar putea să fie. Diferenţierea nu pare a aduce mai mult decît o accentuare a dorinţei unei noi identificări, pentru că tranziţia instituţională lentă nu oferă suportul necesar pentru construirea unor categorii de identificare clar definite, iar individul nu are competenţa necesară utilizării instituţiilor ca resurse, altfel decît prin mobilizarea unor „cunoştinţe"/„pile". „Afaceristul" are bani, este propriul său stăpîn (sau măcar are sentimentul acesta), dar, din cauza absenţei reglementărilor formale şi a unui raport de reificare/personalizare cu instituţiile, se epuizează în „învîrteli" de tot felul, riscă prea mult şi are de înfruntat o reprezentare socială negativă din punct de vedere moral[1].

---

1. Iată o „mostră" de astfel de reprezentare: *„Acuma le-a intrat «bisnisul» ăsta în cap... Afacerile ce-nseamnă ? Afacerile nu-nseamnă cinste. Afacerile cred că înseamnă 40% minciună şi... cît de mult îl poţi fura pe partener"* [masc., n. 1957, învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor, căsătorit, 3 copii].

Într-o situaţie similară se află categoriile superior şcolarizate care au dificultăţi de inserţie profesională în urban; ei „nu uită de unde au plecat", dar tocmai pentru că nu uită nu vor să se mai întoarcă; un tip de categorii de identificare („de la ţară") este refuzat, în timp ce tipul identitar dorit (urban superior) le este foarte greu accesibil:

> Cînd am terminat facultatea, soţul meu voia să mergem la el în sat. Părinţii lui sînt profesori acolo. [...] Şi i-am spus atunci: „Mircea, părinţii mei au muncit şi s-au chinuit ca noi să învăţăm şi să facem facultate. Şi-acum eu să mă întorc de unde am plecat? ! După ce m-am chinuit cu gazde, cu...? ! Nu! Cu riscul de a nu mai fi împreună, eu rămîn la Iaşi şi-mi continuu studiile" [fem., n. 1971; studii superioare universitare; studentă în ciclul doctoral; convorbire non-profesională, reprodusă din memorie imediat după încheierea ei].

S-ar părea că refuzul categoriilor de origine şi investirea în continuarea şcolarizării sînt cu atît mai puternice cu cît au fost mai mari eforturile personale şi ale familiei pentru şcolarizare, altfel spus, cu cît este mai mare distanţa între nivelul de plecare, pe de o parte, şi nivelul autoidentificării actuale şi al speranţelor, pe de altă parte.

6.7. Rezumat şi interpretări preliminare

Lăsînd deoparte unele nuanţe, principalele categorii de identificare familială ale subiecţilor crescuţi în ruralul cooperativizat al „Epocii de aur" sînt identice cu acelea vehiculate de diferitele tipuri de discurs ale vremii – *ţăran cooperator, muncitor, navetist* –, iar similitudinea evidenţiază, pe de o parte, rolul de rezervor de tipuri sociale pe care îl joacă în raport cu procesele de construire a sinelui structurile sociale reflectate în cunoaşterea savantă (ştiinţifică sau ideologică), iar, pe de altă parte, receptivitatea acestei populaţii la mesajele care propun astfel de tipuri. Conotaţiile victimizante care sînt ataşate acestor categorii de identificare dovedesc şi ele influenţele discursurilor care culpabilizează „sistemul" comunist.

Reperele identitare originare pe care ni le indică povestirile vieţii sînt următoarele: (1) căsătoria „din dragoste"; (2) copilul, care – dincolo de faptul că exprimă afecţiunea dintre soţi –, răspunde unor logici identitare multiple şi variate; el este asociat normalizării situaţiei oricărui cuplu căsătorit, dar şi identificării religioase în familiile de credincioşi practicanţi, identificării comunitare morale în familiile care descind din gospodari „cu tradiţie", ori identificării pe axa sărac-bogat în familiile aflate în mobilitate; (3) unitatea nucleului conjugal-parental, bazată în principal pe afecţiunea reciprocă a membrilor, pe protecţie şi „învăţătură" în raporturile părinţi-copii şi pe solidaritatea fraternă; (4) casa, a cărei construcţie se prelungeşte uneori mult în faza de extensie, făcînd ca limitele noului nucleu familial să rămînă multă vreme fluide; întrucît reprezintă principalul bun de patrimoniu, în ea se concentrează strategiile de distincţie, iar rolul interiorului domestic şi al femeii în aceste strategii creşte; (5) munca în agricultură sau/şi în industrie, care presupune efort fizic mare şi durate lungi; relatările subiecţilor evidenţiază importante avataruri ale muncii agricole, între

care *diminuarea semnificaţiilor familiale ale prestării şi ale produsului ei*; fostul gospodar transformat în cooperator nu mai munceşte *în* şi *pentru* familia sa, întrucît munca „la colectiv" înlătură familia/gospodăria ca mijlocitor între individ şi obşte, pretinzînd privilegiul absolut al acesteia din urmă – care, pe de altă parte, îşi pierde orice conţinut, devenind o pură abstracţie –, iar în aceste condiţii el ajunge treptat să practice mai mult o *muncă-obişnuinţă*; în ceea ce îi priveşte pe foştii ţărani de pe moşiile boiereşti, potrivit imaginii pe care le-o păstrează copiii lor, ei continuă să execute o *muncă-povară*, suport al subzistenţei şi, eventual, al ascensiunii; analizele marxiste cu privire la munca înstrăinată ar avea o mare pertinenţă aici, dar ceea ce ne interesează în mod deosebit pentru raţionamentele noastre este faptul că, în calitate de suport al construcţiei sinelui, *munca extra-domestică apare ca valoare în sine*, avînd un grad înalt de autonomie în raport cu produsul ei, şi ca *valoare publică*, avînd un grad înalt de autonomie în raport cu familia[1]. Modul în care sînt articulate aceste repere variază, sugerînd ascendenţa diferită – în categoria gospodarilor vechi sau noi, ori în aceea a non-gospodarilor – a subiecţilor. Materialul empiric nu ne permite analize diferenţiate, dar este evident că această ascendenţă reprezintă o variabilă semnificativă în înţelegerea strategiilor de autoconstrucţie a sinelui.

Familia conjugal-parentală reprezintă şi în această perioadă modelul dominant, cel puţin în raport cu creşterea copiilor. Literatura sociologică a anilor 1970 semnalează *„tendinţa puternică de restrîngere a cadrului familial la rudele foarte apropiate, directe* [...]. *Relaţiile cu rudele mai îndepărtate s-au rărit substanţial şi şi-au pierdut din valoare. «Neamurile» încep să se estompeze treptat, familia restrînsă trecînd pe primul plan"* [Herseni (coord.), 1970: 171] şi corelează evoluţiile în planul raporturilor familiale cu ascensiunea activităţii salariate pe care o implică procesul industrializării[2]. Sociologii notează chiar că avem de-a face în Moldova centrală cu o tendinţă de trecere de la o familie de tip clan (pe care nici o probă empirică nu o atestă, totuşi!), la una de dimensiuni restrînse, aducînd ca unic argument faptul că *în momentul anchetei* cele mai multe familii rurale numărau mai puţin de cinci membri [Merfea, red., 1973: 228].

În povestirile vieţii copiilor „Epocii de aur" regăsim rareori atmosfera romantică pe care descendenţii vechilor gospodari o ţes în jurul „familiei mari" şi mîndria ascendenţei „de neam", astfel încît, dacă procedăm la o comparaţie între deceniile 1930-1950 şi 1960-1980, ipoteza formulată în textele citate pare să se verifice. Totuşi, legitimitatea unei astfel de comparaţii este problematică, atîta vreme cît nici în deceniile

1. Aceste elemente sînt implicate în construirea *funcţiei demonstrative a muncii*, exprimată în cunoscuta formulă „ei se fac că ne plătesc, noi ne facem că muncim"; dezvoltarea subiectului ţine, însă, de sociologia muncii.
2. Concluzia citată este formulată în urma unei anchete desfăşurate pe platforma petrolieră Boldeşti (Prahova), dar, în termeni mai mult sau mai puţin similari, ideea este omniprezentă în literatura sociologică a epocii, iar procesul la care se referă este considerat, sub influenţa sociologiei occidentale evoluţioniste a familiei, o *tendinţă* generală.

precedente formele lărgite ale familiei – cu locuire comună, de interacţiune, ori simbolice – nu au cu adevărat semnificaţie decît pentru o categorie determinată (gospodarii „cu tradiţie") şi este foarte probabil să avem de-a face cu evoluţiile împletite ale unor categorii de populaţie diferite – gospodari şi non-gospodari –, iar nu cu o categorie unică şi omogenă descrisă în două faze succesive ale evoluţiei sale; de altfel, relatările îi indică pe ţăranii din categoriile cele mai defavorizate (recent împroprietăriţi) ca „pionieri" ai întovărăşirilor şi gospodăriilor (cooperativelor) agricole, prezentînd totodată diferite modalităţi de rezistenţă a gospodarilor „de viţă nobilă" la schimbările economice şi politice ale vremii, relatări care ar putea justifica ipoteza că, în cele din urmă, cei mai mulţi dintre sătenii tineri rămaşi în satele cooperativizate provin din rîndurile non-gospodarilor şi gospodarilor noi. Studiile zonale îl pot face pe cercetătorul care lucrează exclusiv cu instrumentele „obiectiviste" ale macrosociologiei, ignorînd cunoaşterea comună, să cadă în capcana propriilor instrumente şi să introducă ipoteza omogenităţii spaţiului social acolo unde aceasta nu există. În orice caz, în raport cu creşterea copiilor, familia restrînsă nu „trece pe primul plan" mai mult decît a fost. Dimpotrivă, chiar cercetătorii proceselor de industrializare constată că în zonele de plecare ale navetiştilor (periurbane) apelul la familiile de origine şi la rude pentru supravegherea copiilor este mai frecvent.

Ipoteza tendinţei de restrîngere a familiei datorată industrializării şi urbanizării este cu atît mai greu de susţinut cu cît nucleele rurale conjugal-parentale din zonele cooperativizate au mai multe dificultăţi în a-şi construi limitele decît acelea ale gospodarilor, iar situaţia se perpetuează în generaţia succesorilor. Comparînd discursurile copiilor de gospodari cu acelea ale copiilor „Epocii de aur", diferenţa este evidentă, în special între subiecţii de sex feminin: în timp ce primii acceptă, iar uneori se bucură chiar de distanţa în raport cu familiile de origine şi aşteaptă, iar în cele mai multe cazuri şi primesc, foarte puţin de la alţii (inclusiv de la părinţi) în vederea construcţiei identităţii lor urbane, conservînd în acelaşi timp un puternic „sentiment" al „familiei mari" şi al „neamului", cei din urmă dispun de o reţea de rudenie activă mult mai îngustă, dar caută să fie cît mai aproape de părinţi şi fraţi şi mizează continuu pe un suport paternalist din partea profesorilor, a şefilor formaţiilor de lucru, a colegilor. În consecinţă, mulţi copii ai „Epocii de aur" – urmaşi ai non-gospodarilor? – se situează în reţele de dimensiuni mici, dar în interiorul cărora limitele rămîn slab conturate; dimpotrivă, în pofida extensiei reţelei de rudenie, copiii de gospodari ţin la limitele materiale şi simbolice ale familiei de procreere. Totul ne conduce către ipoteza – pe care am formulat-o deja în capitolul precedent – că *autonomia şi coeziunea nucleelor familiale conjugal-parentale se află în raport de implicare şi stimulare reciproce cu extensia şi intensitatea interacţiunilor materiale şi simbolice din cadrul formelor lărgite ale familiei.*

Protecţia şi paternalismul familiale mai accentuate se asociază cu o ideologie familială care face din *afecţiunea* reciprocă a membrilor principiul unităţii; echipa adulţilor şi copiilor apare mai rar, în forma *echipei la distanţă*, în care activitatea extradomestică a fiecăruia dintre membri are (şi) o semnificaţie familială. Sociologii

impută – pentru a utiliza termenul lui Max Weber – această dispariţie a echipei transformărilor structurale cu deosebire dispariţiei atelierului familial de producţie [Stahl, 1972]. Ţinînd cont de faptul că afecţiunea apare ca resursă principală (compensatorie?) în familiile lipsite de „capitaluri" economice şi şcolare, iar echipa poate fi identificată mai uşor în familiile cu un salariat (sau) ale subiecţilor care îşi revendică ascendenţa gospodărească, ne putem întreba, totuşi, dacă nu cumva acest model al familiei a cărei existenţă se bazează aproape exclusiv pe legăturile emoţionale dintre membri nu este anterior cooperativizării în categoriile de populaţie defavorizate, pe care le-am desemnat prin noţiunea non-gospodari. Iar dacă lucrurile stau astfel, atunci ipoteza potrivit căreia volumul redus al resurselor materiale şi absenţa tradiţiilor familiale se asociază cu un nivel scăzut al afecţiunii între membri nu poate fi susţinută; dimpotrivă, este foarte probabil ca tocmai în aceste familii semnificaţia legăturilor afective să fie mai mare. Şi, continuînd lanţul ipotezelor, dacă afecţiunea este aceea care încheagă aici unitatea familială, ipoteza apariţiei mai tîrzii a „sentimentului copilăriei" în familiile defavorizate nu poate fi susţinută; aşa cum am argumentat şi în capitolele precedente, este mult mai probabil ca „sentimentul copilăriei" şi acela al familiei să aibă naturi şi forme de manifestare variate în diferitele categorii sociale, iar procesul identificat de Ariès să nu descrie decît evoluţiile către o *normalizare spre vîrful ierarhiei sociale a formelor* comportamentale familiale în categoriile defavorizate şi mijlocii, evoluţii pe care le putem identifica tot mai clar în societăţile moderne şi contemporane.

O astfel de tendinţă de normalizare a formelor sociale către vîrful ierarhiei poate constitui – am mai notat aceasta – o ipoteză plauzibilă pentru înţelegerea exerciţiului rolurilor şi al autorităţii. Cu excepţia unor băieţi proveniţi din familii în care ambii părinţi sînt cooperatori, care *„l-au avut şi îl au în faţa ochilor* [pe tată] *ca pe un model"* de grijă pentru familie, de cinste şi credinţă, în familiile descrise în paginile precedente *mama apare ca personajul central* în jurul căruia gravitează întreaga viaţă cotidiană a familiei şi care îi oferă copilului, indiferent de sexul lui, principalele resurse instrumentale (atitudine faţă de muncă, abilităţi domestice, atitudine faţă de şcoală, ajutor la teme etc.) şi expresive (respect faţă de părinţi, ascultare faţă de mai vîrstnici, solidaritate fraternă) pentru construcţia sinelui. Situaţia este explicată de povestitorii înşişi prin faptul că viaţa bărbatului salariat/navetist se petrece departe de gospodărie, iar explicaţiile pe care le oferă literatura ştiinţifică nu se deosebesc prea mult de acelea formulate de simţul comun. Astfel, la Drăguş, H. H. Stahl [1972] constată, „după 40 de ani" de la cercetările echipelor studenţeşti coordonate de Gusti, că bărbatul, muncitor industrial, nu mai joacă rolul de „şef de familie" şi că femeia preia acest rol; schimbarea este asociată minimizării patrimoniului individual şi dispariţiei atelierului familial de producţie. La Redea (Olt), în familiile *„persoanelor cu ocupaţii mixte"* (navetişti), bărbatul conservă decizia în organizarea activităţii gospodăreşti (82,6% din cazuri), în dotarea rezidenţei (60,8%), în utilizarea veniturilor (54%), practicînd un *„transfer funcţional de roluri de execuţie"* către soţie, dar mai puţin un transfer al rolurilor de decizie, care găsesc, dimpotrivă, în activitatea

salariată o întărire [Grigorescu, Constantinescu, 1978]. Urmărind numai *„tangenţial"* modificările familiei ţărăneşti – după cum o declară –, cercetătorii procesului de industrializare din zona Vaslui speculează ambele ipoteze (a dispariţiei atelierului de producţie şi a dependenţei autorităţii de contribuţia la veniturile familiei):

„În locul unei familii în care rolul de bază îl deţine tatăl, şef de familie şi proprietar al terenului gospodăresc, în care diviziunea muncii urma o tradiţie care atribuia fiecărui om în parte după sex şi vîrstă un anumit rost, avem azi o familie care a încetat a fi un atelier de producţie agricolă propriu-zisă, ci este doar o asociaţie de rude în care rolul şi prestigiul fiecăruia atîrnă de aportul său la bugetul comun. Femeia muncitoare în C.A.P. şi avînd singură grija copiilor de acasă, în lipsa bărbatului navetist, devine prin însuşi acest fapt un şef de familie cu puteri de decizie la care înainte vreme nu putea să se gîndească. [...] Cei plecaţi ca muncitori fac zilnic sau săptămînal naveta şi sînt în cea mai mare parte a timpului absenţi din viaţa cotidiană a familiei, de aceea contribuţia lor la rezolvarea treburilor curente este, în general, minoră. Cu toate acestea, influenţa exercitată de ei în cadrul familiei nu numai că nu scade, ci o întîlnim la o cotă mai înaltă decît dacă ei ar fi rămas în continuare în sat" [Merfea, red., 1973: 227-229].

Totuşi, ipotezele spaţio-temporale asociate unor fenomene macrostructurale (cooperativizarea şi industrializarea) nu sînt suficiente pentru a dovedi dispariţia atelierului de producţie familială şi nici pentru a justifica particularităţile exerciţiului rolurilor: analizele precedente arată că unele familii în care femeia lucrează la C.A.P., bărbatul este navetist, iar copiii sînt şcolari continuă să funcţioneze ca *echipe la distanţă* sau/şi, *temporar, de apropiere*, iar pe de altă parte, presiunile spaţio-temporale ale muncii salariate nu-i împiedică pe bărbaţi să se întîlnească regulat *„la bodegă"*, după cum – am văzut-o în capitolul precedent – în familiile de gospodari „cu tradiţie" activitatea desfăşurată cu precădere în afara spaţiului domestic nu diminuează rolul bărbatului de „cap" al echipei familiale. Mama cumulează majoritatea rolurilor familiale (cu deosebire pe acelea de execuţie), iar prestigiul patern este mai mare şi autonom în raport cu activităţile familiale cotidiene mai ales în familiile în care bărbatul este salariat/navetist; toate studiile admit acest fapt. De asemenea, toate studiile admit că în ruralul „Epocii de aur" aceste familii au un statut superior, reprezentînd „pătura" mijlocie, în mobilitate, a satului; tot ele au şi cele mai mari şanse de a veni în contact cu modelele „superioare", inclusiv cu acelea vehiculate de propaganda oficială. Pe de altă parte, evoluţia rolurilor feminine nu înregistrează ruptura cu trecutul pe care o postulează autorii citaţi, ci se situează în continuarea acestuia; aşa cum am constatat în capitolele anterioare, cel puţin din a doua jumătate a secolului trecut şi cel puţin în familiile de gospodari sfera activităţii practice feminine a avut o mare extensie, iar raportul *practic* al femeii cu decizia nu a fost niciodată atît de distant pe cît o sugerează sociologii. Pornind de la aceste premise, concluzia ipotetică potrivit căreia particularităţile apărute în exerciţiul rolurilor şi al autorităţii se datorează *şi* unei tendinţe de apropriere a conduitelor caracteristice în familiile de „domni" (intelectuali ai satului) – unde, aşa cum am văzut într-unul din capitolele

anterioare, prestigiul bărbatului este asociat raportului său cu sistemul birocratic (salariu + poziție de reprezentant al unei instituții de stat) și distanței „intelectuale" de prozaicul domestic cotidian – este foarte plauzibilă. Rezultă că, dacă este adevărat că bărbatul este absent din viața cotidiană a familiei pentru că activitățile industriale (profesionale) îl îndepărtează de ea, la fel de adevărat este că, invers, argumentul industrializării/profesionalizării este folosit pentru a legitima și construi/întreține distanța masculină de practicile domestice – distanță care definește un statut și un prestigiu superior –, transformînd-o în normă identitară a categoriilor mijlocii.

Legătura cu tatăl are semnificație pentru raporturile copiilor cu instituțiile și îndeosebi pentru *identificarea moral-religioasă* a copiilor în familiile de credincioși practicanți. Faptul că, la vîrsta adultă, valorile și practicile religioase sînt reactualizate în experiență, în pofida frustrărilor pe care le-au generat în copilărie (sau tocmai de aceea) dovedește că adepții tezei potrivit căreia învățarea de/cu plăcere este cea mai sau chiar singura eficientă se înșală. De asemenea, exemplul identificării religioase a subiecților noștri dovedește că educația familială nu constă în achiziții reactualizate de copil mecanic și imediat; Anne Muxel este îndreptățită să semnaleze un mecanism de „eclipsă" al perpetuării valorilor și practicilor religioase. Reactualizarea este legată de nevoia individului de a întreține un *raport simbolic-intelectual cu lumea*. Faptul că această nevoie este resimțită atît de unii subiecți care aspiră la identificare în categoriile superioare, cît și de unii dintre aceia care își asumă o condiție socială modestă capătă sens dacă, pe de o parte, îl integrăm în contextul social general în care acest tip de raport cu lumea caracterizează spiritele „superioare" și conferă prestigiu și dacă, pe de altă parte, observăm că identificarea religioasă are o *funcție compensatorie* pentru aceia pe care profesiile „de jos" îi condamnă la condiția „inferioară" a unui raport dominant practic cu lumea. Ceea ce este nou în identificarea religioasă a acestor subiecți – comparativ cu aceea a fiilor/fiicelor de gospodari – este o *dimensiune publică* importantă determinată în principal de *funcția demonstrativă* a declarațiilor și practicilor religioase: a se declara creștin și a-și apropria „marcajele" acestei identități (lectura literaturii religioase, frecventarea bisericii, apropierea de reprezentanții acesteia etc.) constituie mijloace la îndemînă pentru a construi „fața" unei persoane respectabile, în special pentru acela căruia structurile socio-profesionale, ori propria biografie nu-i oferă prea multe „argumente" în acest sens. Funcția demonstrativă a identificării religioase se accentuează după 1990, în special în categoriile pe care tranziția instituțională lentă și nesigură le menține slab definite și le supune unui risc înalt de stigmat moral (exemplul tipic este acela al „afaceristului"). Nu este de neglijat nici o anume nevoie a acestor generații de a depolitiza valorile morale, de a le găsi o rațiune, un temei acceptabil: așa cum am văzut, *Codul muncii și vieții comuniștilor* a deturnat sensul comunitar al acestora, transformîndu-le în valori și norme politice; compromiterea regimului politic a putut conduce la destabilizarea valorilor morale, iar credința și mai ales „frica de Dumnezeu" se află la îndemînă pentru a oferi o alternativă de legitimare. Cea mai puternică, după ce – sub tirul concentrat al instituțiilor purtătoare ale ordinii normative, între care și biserica – morala comunitară se află în plin proces de

pierdere a sensurilor profunde, iar dintre toate instituţiile numai biserica – interzisă comuniştilor – are mai multă credibilitate.

Principala resursă identitară invocată de copiii de la ţară ai deceniilor 1960-1980 este *şcoala*. Aşa cum observă unii autori [Radulian, Merfea, 1969], reuşita – măsurată prin nivelul notelor şcolare, precum şi prin continuitatea şi lungimea traseului şcolar – este superioară în cazul copiilor care au cel puţin un părinte navetist; definind implicit educaţia ca influenţă a familiei asupra reuşitei şcolare a copiilor, autorii conchid că navetismul zilnic al părinţilor are *„implicaţii educative"*. Dintre explicaţiile pe care studiul citat le dă fenomenului şi pe care ancheta prezentată aici le confirmă, reţinem: (1) părintele navetist aduce în familie o informaţie utilă în plan educativ cu privire la oraş, industrie, tehnică, modalităţi de petrecere a timpului liber etc.; (2) veniturile băneşti mai mari permit achiziţionarea mijloacelor de informare (presă, radio, televizor, carte); (3) creşte interesul părinţilor pentru şcolaritatea copiilor, manifestat într-un control mai sistematic şi stimularea activităţii şcolare, precum şi într-o legătură mai sistematică şi mai largă cu şcoala (solicită cadrelor didactice exigenţă faţă de copil, precum şi îndrumări pedagogice); (4) antrenează copilul în activităţi familiale, stimulînd solidaritatea internă.

În ceea ce priveşte domeniul (auto)identificării şcolare, povestirile vieţii relevă în plus următoarele: (1) mizele principale ale şcolarităţii sînt, pentru toţi părinţii, securitatea existenţei copiilor (să-i vadă „cu pîinea în mînă") şi protejarea acestora de munca grea; unul dintre avantajele copiilor de navetişti este acela al orientării mai clare în lumea profesiilor şi al existenţei unor strategii parentale de protecţie nu numai în raport cu munca agricolă, ci şi în raport cu *meseria*; în acest context apare sensul restrîns şi devalorizant al noţiunii de „meserie", care implică efort fizic, condiţii grele de muncă, timp mare de muncă, un statut inferior şi pentru a cărei practicare este suficientă o şcolarizare de mai scurtă durată în filiere profesionale; rezultă o orientare preferenţială a copiilor de navetişti către filiere şcolare mai lungi şi care conduc către meserii „mai uşoare" şi cu un statut superior în sat (învăţămînt, sănătate, contabilitate); (2) după raportul cu meseria, principala funcţie a şcolii este, în reprezentările părinţilor şi în acelea ale copiilor, aceea de *clasare a indivizilor în funcţie de meritele personale*; sistemul notelor şcolare, premiilor etc. este fetişizat, întrucît el are o dublă miză: (a) condiţionează direct obţinerea poziţiilor profesionale, prin practica repartizării absolvenţilor la locurile de muncă în funcţie de nivelul mediilor şcolare şi (b) atestă meritele personale, construind sau confirmînd o autopercepţie pozitivă; în condiţiile în care filierele şcolare de prestigiu promovează la noi prin tradiţie un intelectualism extrem, iar în familii „cartea" devine substitutul muncii fizice, clasamentele şcolare echivalează, pentru aceia care reuşesc, cu atestarea performanţelor lor intelectuale superioare care legitimează statutul superior şi distanţa în raport cu munca fizică; pe de altă parte, ideologia meritocratică care promovează criteriul performanţelor intelectuale se autocompromite, pentru că un astfel de criteriu face ca locul secund să fie întotdeauna greu de acceptat, iar ierarhiile contestabile, cu atît mai mult cu cît, în lumea rurală, corelaţia între reuşita şcolară şi vîrful ierarhiei sociale

este evidentă chiar pentru simțul comun; (3) conținutul principal al rolului pe care părinții și-l asumă fără excepție în legătură cu școlarizarea copiilor lor vizează *crearea condițiilor de viață cotidiană* necesare frecventării școlii și pregătirii temelor; (4) raportul reușitei școlare cu munca domestică este complex; nu simpla antrenare/neantrenare a copilului la muncă este variabila care condiționează succesul, ci discernămîntul antrenării care articulează spațiul familial cu spațiul școlar și face din *temele școlare o componentă a muncii domestice*, integrîndu-le în noțiunea de ordine familială și de responsabilitate (datorie) a copilului față de familie; acesta este avantajul familiilor de navetiști cu strategii ferme de mobilitate și/sau descendente din gospodari, care funcționează potrivit principiului echipei la distanță; (5) raportul reușitei școlare cu resursele culturale ale familiei (nivel al studiilor părinților și fraților mai mari, radio, televizor, bibliotecă etc.) este, de asemenea, complex; indiferent de volumul capitalurilor culturale, *mobilizarea și valorificarea* lor individualizate explică succesul diferențiat; avantajul familiilor de navetiști este acela că părinții au o orientare culturală postșcolară și strategii de mobilitate intergenerațională care stimulează mobilizarea capitalurilor; (6) familiile defavorizate mobilizează în direcția reușitei școlare a copiilor în special *resursele afective*; (7) dacă școlarizarea nu *impune* investiții personale și familiale nu mari, dar semnificative, mobilizarea actorilor din categoriile defavorizate este scăzută; după 1968, investițiile bugetare pentru susținerea cvasi-completă și nediferențiată a unei școlarizări prelungite și a profesionalizării „cu valul" în școli profesionale și în licee industriale se asociază cu o reușită care depinde mai mult de forța paternalismului școlar decît de performanțele reale ale elevilor; „transferul funcției educative a familiei" către școală apare, astfel, ca rezultat al politicilor școlare, și nu ca strategie a actorilor (deresponsabilizare parentală); (8) ca o consecință a tuturor observațiilor precedente, autoidentificarea școlară este slabă în filierele profesionale, dar este foarte importantă pentru absolvenții filierelor liceale non-profesionale și ai nivelurilor superioare ale învățămîntului; practic, nu sistemul profesional, ci *sistemul de învățămînt reprezintă principalul furnizor de categorii de identificare superioare*, îndeosebi pentru fete, iar schimbările instituționale pe care le-a adus deceniul 1990 (ciclul de masterat, ciclul doctoral, învățămîntul particular) accentuează această „funcție" socială a școlii[1]; (9) în aceeași ordine de idei, reușita școlară a fetelor se obține cu o investiție personală mai mare decît aceea a băieților, pentru că, așa cum constată cercetătorii și în alte zone, *„băieților li se acordă o atenție mai mare din partea părinților și îi îndeamnă spre școală, chiar dacă nu sînt dintre cei mai buni"* [Bădina, Dumitriu, Neamțu, coord., 1970: 272]; stereotipul

1. Rezultă că dificultatea absolvenților unei forme de învățămînt superior de a-și găsi un loc de muncă potrivit competențelor atestate de diplomă nu va acționa ca factor de blocare a aspirațiilor către acest nivel al învățămîntului; dimpotrivă, tocmai această dificultate va accentua funcția școlii de rezervor de categorii superioare de (auto)identificare și va conduce la creșterea presiunii asupra instituțiilor de învățămînt superior. Este de așteptat, însă, și o feminizare mai accentuată a acestuia, cel puțin în viitorul apropiat.

vehiculat în lumea şcolară cu privire la băieţii „mai inteligenţi, dar mai leneşi" şi la fetele „nu atît de inteligente, dar mai conştiincioase" este rezultat al acestei complicate ţesături care împleteşte strategii domestice şi şcolare ale părinţilor, diferenţiate în funcţie de sexul copilului (fetele muncesc mai mult în gospodărie, în timp ce băieţii sînt orientaţi mai frecvent către şcoală), politici şi practici şcolare paternaliste şi auto-identificări şcolare diferenţiate ale copiilor înşişi.

Pentru băieţii a căror autoidentificare şcolară este slabă, *serviciul militar* are o mare semnificaţie în construcţia sinelui. Unele conţinuturi educative menţionate de subiecţi trimit însă la educaţia familială diferenţiată a fetelor şi a băieţilor; unele elemente (deprinderi de autoservire, integrare într-o ordine dată, program zilnic, supunere) pe care fetele le învaţă devreme în familie şi care sînt întărite în şcoală, rămîn pentru băieţi pe seama serviciului militar, fiind interiorizate în calitate de comportamente caracteristice spaţiului extradomestic.

Autoidentificarea profesională actualizează unele repere familiale, în forma la care le-au adus istoria şcolară şi serviciul militar. Meseria (în sens larg) „bună" este aceea care implică o *muncă „mai uşoară"* – care necesită efort fizic redus, are o durată efectivă mai mică şi nu impune nici constrîngeri orare, nici evaluarea riguroasă a cantităţii şi calităţii (fără „plan", „normă"), se desfăşoară la adăpost de intemperii şi este „curată" –, precum şi *un statut superior* – exprimat în nivelul veniturilor şi în respectul manifestat de clienţi (în sensul sociologic al termenului); criteriul de legitimare a dreptului la o meserie „bună" este clasamentul şcolar şi oricine a avut „note mari la şcoală" se consideră îndreptăţit să refuze munca „de jos". Recunoaştem în această reprezentare a meseriei atît autonomizarea muncii de rezultatul ei, experimentată o dată cu munca-povară din agricultură, cît şi (mai ales?) fetişizarea funcţiei şcolii de clasare şi de alocare a statutelor superioare. Pe de altă parte, un loc de muncă „bun" este acela în care aspectele expresiv-relaţionale (solidaritatea colegială, „înţelegerea"/suportul din partea şefilor, amabilitatea, abilitatea de a te „descurca", respectul din partea clienţilor) trec înaintea celor instrumental-tehnice; aşteptările cu privire la sistemul profesional reproduc, practic, tipul de raporturi paternalist-clientelare şi de solidaritate pe care le cultivă familia şi şcoala. Nu este vorba doar despre durabilitatea şi transpozabilitatea habitusurilor, despre care ne vorbeşte Bourdieu. Sistemul de aşteptări prezentat mai devreme este, explicit sau implicit, cultivat intens de ideologia oficială, în strădania sa de a demonstra *„superioritatea orînduirii comuniste"*. Actualizarea habitusurilor este stimulată, pentru că astfel sistemul totalitar se poate infiltra în viaţa cotidiană a individului obişnuit pe calea cultivării tipului familial tradiţional de raporturi sociale, pe care, prin extensie şi multiplicare a formelor, îl întăreşte.

Rareori aşteptările sînt însă satisfăcute; sistemul comunist îşi onorează tot mai puţin promisiunile, iar victimele cele mai uşoare ale situaţiei sînt aceia pe care aceste promisiuni i-au vizat cel mai puternic: copiii „Epocii de aur". Aflaţi – după o şcolaritate, o migraţie în urban şi o profesionalizare „cu valul", rareori asumate în toate aspectele şi riscurile lor – în *incertitudine identitară*, ori chiar în *imposibilitatea de a*

se autodefini în raport cu structurile materiale şi mai ales simbolice ale societăţii, trăind frustrările aşteptărilor înşelate şi căutînd continuu un suport exterior, aceştia fac adesea din *familie* (de origine sau de procreere) un *refugiu* şi redescoperă valori experimentate în copilărie, intrate temporar în eclipsă; acesta este unul dintre mecanismele reactivării din proprie iniţiativă a identităţii religioase (reluării practicilor religioase), ori a identităţii şcolare (continuării studiilor).

Oricît ar fi de mare nevoia de „gogoaşa protectoare" căutată în familia de origine sau de procreere, identitatea rurală şi îndeosebi identitatea agricolă este refuzată cu obstinaţie, şi pentru ei înşişi, dar mai ales pentru copiii lor, fiind gîndită ca ultimă soluţie de supravieţuire.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 7

CONSTRUCŢIA CATEGORIILOR DE IDENTIFICARE URBANE. EDUCAŢIA COPILULUI ŞI CONTROLUL MARCAJELOR IDENTITARE (~1965 - ~1989)

În condiţiile descrise în capitolele precedente, pentru ambele generaţii de migranţi familia de procreere şi copilul dobîndesc rolul esenţial în construcţia identităţii urbane: orăşeanul „mijlociu" de origine rurală al deceniilor 1960-1980 – în înţelesul pe care simţul comun îl dă acestei categorii – este, înainte de toate, ceea ce reuşeşte să facă din familia şi din copiii săi. O familie unită şi copii bine îngrijiţi şi educaţi reprezintă reperele identitare principale ale celor mai mulţi, chiar dacă posibilităţile şi modalităţile de realizare a acestui ideal sînt variate.

7.1. Căsătoria: normalizarea situaţiei şi sentimentul securităţii persoanei

Primele generaţii urbane (copii de gospodari) conservă reprezentarea lumii adulte ca o lume în care, în mod normal, se merge doi cîte doi – ca să utilizăm o expresie a cercetătoarei belgiene Bernadette Bawin-Legros. Căsătoriile se realizează relativ repede după terminarea unei şcoli medii sau/şi angajare; băieţii aşteaptă, de asemenea, satisfacerea stagiului militar. După vîrsta majoratului (18 ani), un traseu şcolar prelungit nu amînă prea mult acest eveniment.

Rolul familiei de origine în alegerea partenerului şi în luarea deciziei de căsătorie este rareori important (fiind întîlnit cu precădere în cazul acelora care se autoplasează în categoria gospodarilor „de neam"). De regulă, criteriile de alegere nu vizează decît în mică măsură gospodăria „matcă"; ceea ce contează este situaţia personală a tinerilor (calităţi fizice şi morale personale, „meserie", vîrstă). Tot tinerii (băieţii) sînt aceia care „se ocupă" de ceremonie (nuntă)[1]. Părinţii manifestă, totuşi, interes

1. Un studiu cu privire la opiniile locuitorilor dintr-un sat aparţinînd judeţului Vrancea [Darie, 1970] arată că, la nivelul simţului comun, vîrsta normală de căsătorie se situează între 18 şi 25 ani pentru fete şi între 21/24 şi 30 ani pentru băieţi. Acelaşi studiu procedează la o comparaţie între etapele şi modalităţile recente ale constituirii noii familii şi acelea identificate în perioada interbelică de Xenia Costa-Foru, evidenţiind: (1) diminuarea criteriilor patrimoniale – dar nu eliminarea lor, întrucît zestrea şi casa reprezintă garanţia provenienţei tinerilor din familii de gospodari, precum şi un capital de început indispensabil –, în favoarea criteriilor cu privire la meseria şi calităţile personale; (2) diminuarea rolului

mare pentru *normalizarea situației* lor și a copilului; datoria lor de părinți nu este total încheiată pînă nu-și văd fiul/fiica „în rînd cu lumea"; în plus, dincolo de aspectele civile și religioase, ceremonia nunții rămîne (și) o relație între gospodărie și comunitate, astfel încît ea concentrează atît interesul tinerilor, cît și pe acela al părinților lor. Presiunile mediului asupra tinerilor în vederea căsătoriei se exercită în această formă a „obligației" de a-și normaliza situația; „a merge doi cîte doi" se subordonează lui „a face ce face toată lumea". În orice caz, aceste presiuni sînt atît de puternice, încît, atunci cînd întrunesc condițiile (meserie, serviciu militar satisfăcut) și mai ales atunci cînd se apropie de limita superioară a vîrstei „normale" la căsătorie, decizia este luată, indiferent dacă există sau nu un sentiment de dragoste puternic:

> Am fost o ființă retrasă. Mi-am ocupat în general timpul liber citind, ieșeam singură de mă plimbam sau la un film. N-am fost la baluri, la discoteci. Mergeam la două-trei nunți toamna, pentru că, oricum, îmi plăcea și mie dansul. Cînd a fost să mă căsătoresc – pentru că fetelor li se impune asta la o vîrstă aproape fixă, la 22-23 de ani – mi-am făcut și eu un prieten cu care am „vorbit" vreun an și ceva. A trebuit să ne căsătorim, lucru care nu s-a mai întîmplat din cauza părinților. După aceea, pentru ca timpul să nu se scurgă, am făcut cunoștință cu altcineva și în două săptămîni m-am căsătorit [fem., n. 1949; studii liceale + curs de calificare, muncitoare (primitor-distribuitor); familie de origine – gospodari „cu tradiție"].

> M-am întors la vechiul loc de muncă în 1969 [după satisfacerea stagiului militar]. Am mai stat pînă-n '70, și în '71 m-am însurat. Distanța, să presupunem, a făcut ca implicarea părinților în acest lucru să fie aproape neglijabilă. Cu toate astea, a existat un soi de interes manifestat prin curiozitatea de a afla cînd și mai ales cu cine urma să mă însor, cred că pentru a se putea pregăti să participe și ei la eveniment cu ceea ce a fost necesar, însă, lucru important, m-am interesat mai mult personal de toate cele trebuincioase pentru a deveni familist și a intra în rîndul lumii, deși condițiile erau și atunci grele [masc., n. 1947; învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

> În '66 am terminat [liceul] și... în toamna lui '66 l-am cunoscut. O lună dacă am... și m-a cerut în căsătorie și-am acceptat fără nici un fel de... Eram prea singură și prea străină și prea neajutorată... Bine, mi-a și plăcut... Dar a fost ca o salvare pentru mine! [fem., n. 1947; studii liceale, funcționară; ulterior, calificare postliceală].

---

explicit al familiilor de origine și al comunității (părinții băiatului sînt numai informați/consultați, „peținul" nu mai implică participarea comunității, nu mai are loc „tocmeala" pentru zestre și nici popularizarea înțelegerilor dintre părți, ceea ce înseamnă că satul nu mai joacă rolul de garant al respectării cuvîntului de către cei în cauză); (3) creșterea rolului personal al băiatului (la „peține" se prezintă pe sine, iar nu familia – iată un exemplu: *„Am casă, am meserie, am 25 de ani"* – și tot el este acela care se ocupă de organizarea nunții). Situația descrisă de subiecții anchetei noastre în povestirile vieții este identică cu aceea consemnată în studiul amintit.

Dragoste fulgerătoare! I-am spus cine sînt, ce vreau de la viață și cum vreau să fie. A spus „Da". Pe 31 decembrie am cerut-o de nevastă de la părinți. Singur, bine-nțeles! Modern! Nici nu ne țineam de mînă încă, nu mă lăsa s-o conduc nici pînă la poarta gazdei! Asta a fost! Nu m-a vrut nici soacră-mea nici socru-meu. Pe 1 ianuarie, dimineața, am dus-o la mama și la tata și le-am spus „Vă place, nu vă place, asta e viitoarea voastră noră" [masc., n. 1936; studii medii, actor + instructor cultural].

Căsătoria apare și pentru copiii „de la țară" ai deceniilor 1960-1970 (migranți „cu valul") ca un act de normalizare a situației tînărului care și-a încheiat etapa obligatorie a studiilor, „are pîinea în mînă" și – valabil pentru băieți – s-a „maturizat" prin satisfacerea stagiului militar. În jurul evenimentului este „țesută", în cele mai multe cazuri, o intensă atmosferă romantică, dar, dincolo de sentimente reciproce de dragoste și de „magia" ceremonială (formularea cererii, cununie, nuntă, uneori logodnă), poate fi „citită" nevoia de identitate; conjugalitatea și parentalitatea par să constituie resurse importante de identificare – pentru unii, resursele esențiale și ultime, chiar. Nevoia de securitate și de sprijin în perioade critice, ca și nevoia părinților de a-și ști copiii protejați într-o relație conjugală și de a-și încheia, astfel, datoriile parentale sînt, de asemenea, raționi, conștientizate sau nu, ale căsătoriei:

> Soția am cunoscut-o la mine la Hram, la Dobrovăț. Venise cu o colegă să vadă ce-i acela „hram"; ea nu știa, că-n părțile ei nu se ține așa ceva. Se ține hramul bisericii, dar nu se face și cu muzică, cu... fanfară, trei zile, ca la Dobrovăț. [...] Pe actuala mea soție tot o luau la dans, cum e la țară, și ei nu-i convenea. Și a zis să-i facă cunoștință cu un băiat mai... – spune ea acuma – mai serios. [...] Eu eram de familie mai înstărită, dar ea era foarte necăjită. Și mă duceam la ea la gazdă, ba n-avea cutare, ba... și îi dădeam bani. Eu făceam multe „proiecte"[1] și aveam bani. [...] Doi ani și ceva au fost relațiile astea ca un frate și ca o soră. Înainte de a pleca în armată au început adevăratele relații prietenești. După aceea a venit la mine în armată cu mama mea. Și imediat ce am venit din armată m-am căsătorit. La care mama s-a exprimat: „Bine că mi l-ai cules de pe drumuri". De parcă eu... Ca să scape de-o grijă! [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor; căsătorit 1979].

> Din nou am avut sentimentul că-mi lipsește ceva, dar de data asta îmi dădeam seama ce. Simțeam că nu mai pot merge singur pe drumul vieții și atunci am zis: „Trebuie să se întîmple ceva cu mine, trebuie să împlinesc ceva în viața mea". Și, în momentul cînd am cunoscut pe Gabriela, soția mea – ea era la Pașcani, eu la Roman, amîndoi sîntem din același loc, de la țară –, am cunoscut-o, am fost un timp prieteni, ne-am cunoscut bine unul pe altul, ne-am hotărît și ne-am propus să ne căsătorim, să înființăm

1. Termenul *proiect* desemnează partea aplicativă a lucrărilor de diplomă/bacalaureat cerute absolvenților liceelor industriale; rareori absolvenții execută ei înșiși aceste „proiecte"; de regulă, se apelează la muncitori cu mai multă experiență, care le execută contra cost („la negru").

o familie, ca, în felul acesta, să fim permanent împreună, şi lucrul acesta s-a împlinit în anul 1990 [masc., n. 1964, învăţământ general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor].

Eu m-am căsătorit înaintea surorii mele, chiar dacă ea era mai mare ca mine. Ea nu a fost de acord cu prietenia mea cu Gică, pentru că bănuia că mă voi căsători înaintea ei. Şi prima dată cînd Gică mi-a propus căsătoria l-am refuzat tocmai din cauza ei. [...] Pe de altă parte, serviciul era greu şi aş fi vrut să mă căsătoresc numai din cauza asta. În acelaşi timp, părinţii aflaseră ceva – ei îl cunoşteau pe Gică, doar era de la noi din sat – şi mă îndemnau să mă căsătoresc şi să nu mă uit la ele. Dar eu am fost slabă şi m-au influenţat, aşa că l-am refuzat pe Gică. Însă el avea să revină... [...] Între timp, s-a întîmplat un lucru cu totul neaşteptat. [...] Sora mea mi-a spus că tocmai trecuse mămica pe la ea pe la cămin, că fusese anunţată aseară de un coleg de-al tatii că s-a accidentat ieri, a căzut pe şantier de la etajul patru. Nu-i spusese că a murit, doar că era la spital. [...] Nu mult după aceea, avea să moară şi o soră de-a noastră. A murit fulgerător şi la fel de neaşteptat ca şi tăticu' [...]. În acelaşi an, Gică a revenit cu cererea în căsătorie. [...] Eram foarte frămîntată şi din cauza faptului că nu aveam curajul să-i spun mamei mele. I-am şoptit însă ceva surorii mele mai mici şi ea avea să-i spună mamei. A fost de acord, însă sora mea mai mare mai mult rîdea de mine. De data aceasta însă, n-am mai băgat-o în seamă atît de mult şi am luat hotărîrea căsătoriei mele cu Gică [fem., n. 1965, învăţământ general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitoare; după căsătorie (1990), casnică].

Pentru tineri – cu deosebire pentru cohortele născute în deceniile 1960-1970 – şi pentru părinţii lor, esenţa căsătoriei este, în general, legată şi de *sentimentul de securitate* pe care li-l furnizează existenţa unei legături sociale care presupune drepturi şi îndatoriri reciproce: oricare ar fi calitatea raporturilor conjugale, „a nu fi singur" este securizant şi este foarte probabil ca obligaţia legală şi morală a asistenţei reciproce şi controlul reciproc să joace aici un rol important. În continuarea acestei reprezentări a căsătoriei ca o condiţie a securităţii personale, insecuritatea trăită în raport cu oraşul se reflectă în conduitele maritale. Fetele resimt mai acut nevoia de a se căsători, fapt care poate conduce la o dublă ipoteză: (1) a dependenţei psihologice feminine mai puternice de suportul pe care îl oferă statutul de persoană căsătorită (rezultată din procesul de socializare rurală, descris în capitolele anterioare) sau/şi (2) a existenţei unor mecanisme sociale care fac dificilă viaţa femeii singure (ipoteza este incitantă, dar ea nu face obiectul studiului nostru, iar materialul empiric de care dispunem nu permite dezvoltarea ei). În orice caz, indiferent de motivaţii, starea civilă normală a adultului este aceea de persoană căsătorită.

7.2. Casa – marcaj al limitelor familiei conjugal-parentale şi simbol al identităţii acesteia[1]

Casa proprie rămîne esenţială pentru conturarea limitelor şi a identităţii tinerei familii de copii de gospodari. Obiectele de inventar domestic (televizor, frigider etc.) sînt achiziţionate treptat, unul cîte unul, din economiile făcute din salarii, iar cu fiecare achiziţie nouă sentimentul noii familii se întăreşte. Primii ani de căsnicie se desfăşoară însă în spaţii închiriate, fizic şi simbolic strîmte: tînărul cuplu „stă în gazdă", dispunînd de un spaţiu lipsit de intimitate şi de puţine obiecte proprii, pe care de multe ori le dispută – tacit sau deschis – cu gazda; primii născuţi apar în aceste condiţii de provizorat. Rememorarea acestei etape de către adulţi este însoţită de sentimente de frustrare şi în acelaşi timp de autoapreciere, sintetizate în formula „*A fost foarte greu, dar am reuşit să ne descurcăm*", care apare, ca atare sau în variante lingvistice, cu regularitate în povestiri:

> A fost o perioadă foarte grea după naşterea fetei. Mama mea era la ţară, eu, aici, singură... [...] Locuinţă am primit abia în '71 – vedeţi, fata s-a născut în '68. [...] Între timp am stat în gazdă, dar în diverse locuri... Cu asta mică nu mă descurcam, nu ştiam să o hrănesc, nu ştiam să-i fac baie, eram singură, singură, singură. Şi... mergeam zilnic – adormeam fata – şi băteam din uşă-n uşă. Cînd auzeau că am un copil: „Nu primim". Pînă la urmă şi-a făcut milă cineva... Într-o cameră jumătate cît asta, pe parchet, cu copil! Nici masă nu aveam, na, eram la început, salariile erau mici, cu un copil... Era greu! Gazda bea şi venea şi făcea scandal. Am stat cîteva luni şi iar ne-am mutat. Aicea... a început să-mi ia din lucruri. N-aveau nimic, n-aveau perdele, pe jos n-aveau nimic... Ne-au dat o cameră şi într-un pat dormea băiatul ei şi într-unul noi. Şi asta mică într-un coş. [...] Şi... mi-a luat cearceafurile şi le-a pus la ea la geam. Aveam şi eu, făcute de mama... covoraşe. Mi le-a luat şi le-a pus la ea. Televizorul mi l-a luat şi l-a pus la ea în cameră, frigiderul... dacă aveam un borş, nu-l mai găseam... Greu de suportat! [...] Le cumpăram în rate... [fem., n. 1947, studii liceale, funcţionară; ulterior, calificare postliceală].

Apartamentul propriu, repartizat din fondurile de închiriere ale statului sau contractat (în sistemul vînzării/cumpărării în rate), reprezintă achiziţia crucială[2]. Uneori, familiile de origine acordă ajutor tinerilor, alteori, aceştia fac totul singuri. Este greu să identificăm, pe baza materialului empiric de care dispunem, variabilele

---

1. Acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [Stănciulescu, 1995].
2. Legislaţia care reglementează condiţiile de atribuire a locuinţelor (*Legea nr. 10/1968 privind administrarea fondului locativ şi reglementarea raporturilor dintre proprietari şi chiriaşi* şi *Legea nr. 5/1973*) dă prioritate *„muncitorilor calificaţi, specialiştilor, familiilor cu mulţi copii"*, iar mai mult de trei sferturi din totalul apartamentelor construite din fondurile statului sînt, în 1970, apartamente cu confort redus (de una sau două camere şi cu o suprafaţă totală mică). Pornind de aici, unii autori [a se vedea Kivu, 1989] semnalează funcţia simbolică pe care o dobîndeşte locuinţa în procesele de omogenizare şi diferenţiere socială.

în funcţie de care este acordat ajutorul; starea materială a „bătrînilor" în anii respectivi pare a conta cel mai mult; unii subiecţi intervievaţi sînt tentaţi să le atribuie părinţilor lor o logică a solidarităţii condiţionate (pe care sociologii au identificat-o şi în perioada interbelică) şi inegalitare, cu alte cuvinte o logică a schimbului de tip clientelar (ajutor material contra ascultare şi respect). Indiferent de volumul şi natura ajutorului (financiar sau în produse), raportul cu locuinţa exprimă calităţile de gospodari (orientare prioritară către familie, consum raţionalizat, valorificare atentă a resurselor) şi sacrificiul personal al tinerilor, în special al femeilor:

> Dacă noi, băieţii, n-am primit de la mama şi de la tata nici măcar un cui ca zestre, la fete le-a făcut case-n oraş. [...] Am schimbat cîteva gazde. [...] După ce a născut – Diana avea un an –, am reuşit să obţinem un apartament. [Soţia] A făcut memoriu, i-a dat un memoriu lui Ceauşescu în mînă! Fără să-mi spună. [...] Imediat mi-a dat locuinţă. Se făcuseră nişte blocuri experimentale confort III, fără bucătărie, fără... Am spus: „Avem locuinţă! E casa mea, măcar!". [...] Şi am contractat apartamentul pe care l-aţi văzut. [...] Pe salariul nostru. [...] Deci tot ce... puţin, e puţin şi e sărăcie, dar tot ce s-a făcut e meritul... în primul rînd al lu' nevastă-mea, care e o gospodină şi o chibzuită... şi, bine-nţeles, a renunţat la ultima modă de pantofi, la coafor, la... [masc., n. 1936, studii medii, actor; căsătorit 1965; N_1 – 1968; primul apartament – 1969; al doilea apartament – contractat în 1972].

> În 1974, în ianuarie, ne-am mutat aici, în casa goală. Am plătit-o – aşa ne-au dat-o de la început – încet-încet [...]. Fără discuţie, părinţii ne-au ajutat şi ei, aşa am avut sprijin din ambele părţi ca să putem „creşte" şi noi sau să fim o familie cît de cît. [...] Material. Am găsit la ei şi ceva... financiar, dar mai mult material. Adică găseam la ei o pasăre, un cartof, ceva pe care nu mai trebuie să-l cumperi de pe piaţă... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; căsătorit 1970; N_1 – 1973].

> După căsătorie, în '71, am locuit cu chirie într-o cameră unde aveam strictul necesar: o canapea mică, un şifonier, o masă, o lampă de gătit... În 1971, după inundaţii, a trebuit să plec de acolo şi m-am mutat iarăşi cu chirie într-o altă locuinţă, unde am găsit condiţii mai bune şi unde proprietarul m-a ajutat să-mi fac mutaţie definitivă şi buletin de oraş. Băiatul s-a născut cînd locuiam acolo, într-o cameră, făceam focul într-o sobă improvizată... Aşa cum era însă, pînă la urmă ne-am descurcat. În '72 am primit buletinul, cu lozinca „Oraşul este deschis". După asta am mers la Oficiul de Construcţie a Locuinţelor Proprietate Personală – OCLPP –, cum se numea atunci, şi am contractat un apartament în care locuim şi astăzi. [...] După ce ne-am mutat, am făcut o sumedenie de rate, foarte necesare şi mai ales foarte utile şi bine gîndite. Aşa ne-am luat mobilă, covoare, televizor... Făcînd o comparaţie cu prezentul, pot spune că, chiar aşa stînd lucrurile, nu era chiar aşa de greu. Făcînd raportul venituri-datorii, ne-am descurcat destul de bine [masc., n. 1947, căsătorit 1971; învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

„Casa" proprie rămîne esenţială şi în construirea limitelor familiilor celor migraţi „cu valul". Şi ei îşi încep experienţa conjugală şi parentală în spaţii aglomerate,

strîmte, murdare, promiscue, în cămine muncitoreşti sau la gazde; unii locuiesc separat – uneori chiar în localităţi diferite – şi după căsătorie; alţii amînă căsătoria tocmai din cauza absenţei a ceea ce constituie pentru ei condiţii *sine qua non* ale unei vieţi de familie, locuirea împreună şi în condiţii decente. Posibilităţile de ajutor pe care le pot oferi familiile rurale de origine sînt limitate, iar, dacă pentru tinerii căsătoriţi în deceniile 1970 şi 1980 părinţii mai pot face cîte ceva, explozia şi mişcarea continuă a preţurilor locuinţelor construite după 1990 anulează aproape orice şansă de ajutor relativ consistent:

> După doi ani, a venit cel mijlociu. Singura modificare a fost că ne-am mutat în apartamentul nostru – pînă atunci stăteam în gazdă –, cea mai mare modificare. Am încheiat contract cu statul, n-am primit de la întreprindere. Ajutorul părinţilor mei a fost de... simpla sumă – nu era simplă – singura sumă de 10000 de lei. Atît. Da' noi am dat prima rată de 29000. Şi, cînd să ne mutăm, am mai dat încă 27000, c-a intervenit o scumpire. Deci banii pe care-i aveam strînşi pentru mobilă s-au dus pe... s-au dus în visteria statului. La început, copiii stăteau cu noi, pentru că... erau mici şi nici nu aveam pe ce să dormim. Era un singur pat. La-nceput, cam vreun an de zile. Am început să facem economii ca să cumpărăm altceva. Am cumpărat şi-am mobilat două camere. Una, dormea soţia cu copiii, şi în cealaltă eu singur. Altădată dormea cel mare cu mine, da' nu prea voiau să stea cu mine, că erau foarte „mămoşi" [masc., n. 1957, muncitor; căsătorit 1979; apartament contractat în 1983; 3 copii].

> O altă problemă care am întîlnit-o a fost problema locuinţei. Cînd ne-am căsătorit, m-am întrebat unde vom locui, cum vom obţine o locuinţă, unde o vom găsi, şi, din cauza aceasta, eu a trebuit să stau la Roman, la gazda unde locuiam, soţia mea stătea la Paşcani, la cămin de nefamilişti, ne întîlneam o dată pe săptămînă, de două ori, sau o dată la două săptămîni, după cum era posibil, şi acest lucru pînă am găsit un apartament pe care l-am luat, l-am împrumutat de la cineva care nu locuia atunci la Roman şi-am putut să locuim împreună în acest apartament vreo 6 luni, dar a trebuit apoi să caut iar locuinţă, era foarte greu – ca şi acum, de fapt –, şi am găsit la cineva o garsonieră în care nu locuia şi a acceptat să ne-o împrumute pentru un timp. Am locuit în această garsonieră, aici am avut primii doi copii, gemenii, aici am adus şi fetiţa... Am stat vreo doi ani şi ceva şi am obţinut un apartament pînă la urmă pe numele nostru, dar cu foarte multe probleme: bloc care a fost devastat, care a fost locuit de ţigani înainte, şi aceştia au lăsat să se distrugă; după ce au spart uşile, geamurile, au stricat instalaţia de apă, aceasta a curs pe pereţi şi, încetul cu încetul, au părăsit blocul. Fabrica la care lucrez a cumpărat acest bloc de la E.G.C.L., l-a refăcut şi aici am obţinut cu greu un apartament cu două camere. La început, se punea problema preţului acestui apartament, care în prima fază se spunea că va costa 700 de mii de lei. Cu timpul, pentru că reparaţiile au mai durat încă foarte mult timp de atunci, a crescut preţul apartamentului la un milion şi jumătate. Nici la această dată nu s-a terminat totul, şi cînd, în final, s-au făcut socotelile, preţul apartamentului era două milioane. Era necesar să dăm 20% din preţul apartamentului la început, şi restul, după cum hotărîm noi, în perioada de 15 ani. A fost greu să procurăm aceşti

bani, i-am găsit pînă la urmă, dar azi locuim în acest apartament care-i al nostru, deși e mic, două camere nu prea mari, o baie și o bucătărie mică, dar încăpem deocamdată [masc., n. 1964, muncitor; căsătorit 1990; 4 copii].

Atunci cînd familia de origine a unuia dintre parteneri are domiciliul în oraș, co-locuirea – prelungită *sine die* – poate ridica, în pofida bunelor intenții și a eforturilor tuturor, mai multe tensiuni generate de dificultatea de stabilire a limitelor decît locuirea la cămin sau la gazdă:

După căsătorie, am locuit cu mama soțului meu. Este o gospodină desăvîrșită. Cît am stat acolo, nu mi-a dat voie niciodată să spăl vasele sau să fac ordine. Dimineața, cînd plecam la serviciu împreună cu soțul meu, ne așteptа cu ceaiul gata făcut, pe masă erau așezate farfuriile, ceștile, pîinea era gata tăiată. La fel, cînd veneam de la serviciu, ne așteptа cu masa și, oricît am fi întîrziat, cînd ajungeam acasă mîncarea era caldă și farfuriile așezate pe masă, gata să mîncăm. După ce mîncam, oricît aș fi insistat să strîng masa și să spăl vasele, nu reușeam să o conving, îmi spunea să merg să mă odihnesc. La început m-a deranjat foarte mult lucrul ăsta, uneori și plîngeam, însă treptat m-am obișnuit cu situația și i-am văzut doar partea bună, așa că nu îmi mai făceam probleme că *mă lua drept musafir* [s.n., E.S.]. [...] Între timp am reușit să ne luăm un apartament, avea ceva bani soțul meu, ne-a mai ajutat mama, am mai împrumutat... A fost nevoie de multe reparații și de multă muncă, însă de asta s-a ocupat soțul meu. La curățenie l-a ajutat mama lui, a mai venit și mama, iar după cîteva luni, cînd a fost gata, ne-am mutat în noua noastră casă [fem., n. 1968, asistentă medicală; căsătorită 1994; soțul – medic de origine urbană; un copil].

Interviurile indică apartamentul ca spațiu domestic, separînd net „înăuntrul" de „în afară"; delimitările simbolice nu mai vizează familiile rurale de origine – în raport cu care autonomia cuplului este obținută fără prea mare efort, grație distanțelor fizice mari și frecvenței mici a întîlnirilor, care fac ca modelul familiei nucleare „izolate" să predomine[1] –, ci vecinătatea. Totuși, „scara blocului", „în fața blocului" și „în spatele blocului" – cu alte cuvinte, spațiile posibil de controlat cu privirea și cu vocea – sînt apropriate de familii, îndeosebi ca spații educative. Toate spațiile familiale au, în principal, două funcții: una instrumentală și alta simbolică.

Pe de o parte, familia – soția/mama, cu precădere – se străduiește să facă din apartament o *„mașină de locuit"*, potrivit expresiei lansate de Le Corbusier [1926]. Spațiile – prea puțin generoase – sînt atribuite și protejate, iar membrii sînt obligați să respecte reguli severe de conduită în vederea conservării curățeniei și ordinii.

Pe de altă parte, așa cum arată unele cercetări [a se vedea, de pildă, Bonvalet și Merlin, 1988], istoria rezidențială este corelată strategiilor sociale ale familiilor.

1. Marile anchete cu privire la procesul de urbanizare [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970; Constantinescu, Stahl, coord., 1970; Herseni, coord., 1970; Merfea, coord., 1973] evidențiază predominanța modelului familiei nucleare (=conjugal-parentale) în noile cartiere muncitorești urbane; așa, de exemplu, din 300 de familii investigate în zona Slatina-Olt, doar 24 sînt constituite din trei generații [Constantinescu, Stahl, 1970: 248-249].

Casa – amplasarea, faţada, dimensiunile, dotările, mobilierul, curăţenia etc. – reprezintă simbolul stimei de sine, precum şi al identităţii familiei. Iată un exemplu, în care apartamentul personal este expresia aspiraţiei de părăsire a categoriilor „sărac" şi „neinstruit"; chiar dacă *de jure* nu pot revendica apartenenţa la categoriile „bogat" şi „instruit", prin înzestrarea apartamentului membrii devin *comparabili* cu aceia care „au tot ce le trebuie" şi/sau cu aceia care „au pregătire". Să remarcăm că strategiile de diferenţiere nu exclud continuitatea identificării şi că „întreprinzătorul particular" insistă asupra identităţii moral-civice –susţinută de identitatea religioasă – pe care i-a oferit-o familia de origine, insistenţă legată de dorinţa de a evita categorizarea „afacerist"=persoană necinstită, de care se simte ameninţat:

> De acasă nu puteam să primesc nici un ajutor..., fiind atîţia fraţi după mine, părinţii mei neavînd cu ce să ne întreţină pe toţi. [...] Într-un an de zile am reuşit să-mi cumpăr apartamentul acesta cu trei camere, l-am mobilat, mi-am cumpărat prima maşină [...]. Ştiu că mulţi ar considera lucrul acesta lipsit de importanţă, dar – mă refer la bunurile materiale amintite mai adineauri –, plecînd de la nimic, aşa cum am plecat noi... În sfîrşit, fiecare crede ce vrea... [...] Mi-am luat părinţii şi i-am adus în Suceava să le arăt apartamentul. Cînd a intrat tatăl meu în apartament, a început să plîngă. Se uita în jur neîncrezător, mergînd dintr-o cameră în alta... nu-i venea să-şi creadă ochilor. Mama mea, cel puţin..., nu spunea nici un cuvînt. Şi-au dat seama că ceea ce făceam nu era nimic rău..., împotriva legii. Principiile pe care mi le-au sădit în suflet părinţii mei nu le-am călcat niciodată [masc., n. 1962, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; după 1990, „întreprinzător particular"; căsătorit 1995].

> Avem tot ce ne trebuie, şi asta... în primul rînd se datorează soţului meu. Dacă vreţi să vedeţi... [Invitaţie la vizitarea apartamentului: trei camere mobilate, televizor în fiecare dintre ele, multă aparatură electronică marca „Panasonic" – „electronica este *hobby*-ul soţului meu" –, una dintre camere conţine mobilier şi aparatură de birou, inclusiv un ordinator] [fem., n. 1971, studii superioare, economistă; soţul – subiectul citat mai sus].

De regulă, camera cea mai mare are, precum sala de recepţie în vechea societate romană [Ariès, Duby, 1985], ori „casa mare" din ruralul tradiţional, importante funcţii identitare şi statutare. Această cameră face obiectul celor mai importante investiţii financiare şi afective, precum şi obiectul celei mai atente protecţii, concentrînd cel mai înalt grad de implicare masculină. Întîlnim aici cele mai valoroase piese de mobilier pe care familia şi le poate permite, cele mai frumoase covoare, bibelouri, cristaluri, tablouri, echipament electronic etc. Dacă este posibil, acest spaţiu nu este utilizat decît în situaţii excepţionale, avînd mai degrabă o funcţie rituală: este spaţiul în care respectul de sine renaşte în fiecare zi, în care se înnoadă şi se reînnoiesc periodic legături sociale cu rudele sau cu alte persoane, spaţiul care găzduieşte vizitele oficiale (ale profesorilor copiilor, de exemplu), întîlnirile periodice ale familiei lărgite (aniver-

sări, mese comune de Crăciun, de Paște etc.), precum și întîlnirile cotidiene ale familiei restrînse, a căror rațiune explicită este vizionarea emisiunilor TV, dar a căror dimensiune rituală este relevată de regularitatea și caracterul lor cvasi-obligatoriu, de momentele din săptămînă sau din zi (zilele de sărbătoare și serile) cînd au loc, de atmosfera de sărbătoare simplă și calmă în care se desfășoară. Denumirile – „sufragerie", „camera de oaspeți", „camera cu televizorul", „camera părinților", „camera tatălui" – sînt indicatori ai funcțiilor identitare și statutare; expresia cel mai frecvent utilizată, „sufragerie", indică, dincolo de un anume stereotip, rolul esențial pe care îl joacă *luarea mesei împreună*, cu atît mai mult cu cît sînt servite aici doar mesele cu semnificație specială.

Acolo unde și atunci cînd apartamentul este prea puțin spațios pentru a „imobiliza" o cameră în acest scop, spațiul identitar și statutar este reprezentat segmentar, locul privilegiat revenind *vitrinei* care expune și protejează obiectele cele mai semnificative pentru cuplu și a căror istorie dezvăluie istoria socială a familiei: obiecte moștenite care trimit la „rădăcini"; cadouri care sugerează întinderea și categoria rețelelor de sociabilitate; obiecte achiziționate de soții înșiși și care dovedesc nivelul reușitei proiectelor economice și sociale ale acestora.

În orice caz, cu cît efortul comun al partenerilor pentru achiziționarea și dotarea locuinței este mai mare și cu cît pot fi mai ușor identificate spații de întîlnire și de reprezentare ale membrilor, cu atît „casa" pare să fie simbolul unui „noi-familial" autonom mai puternic.

Importanța „casei" în conturarea limitelor și a identității poate fi explicată prin conservarea ideologiei rurale. Chiar și în modul ei de utilizare regăsim elemente din rural. Totuși, spațiul locuinței este și un suport al diferențierii. Inventarul domestic este altul, iar în povestiri subiecții insistă tocmai asupra obiectelor care marchează diferența: televizor, frigider, aragaz. Modul de organizare internă este și el diferit; vom reveni cu detalii în capitolul următor. Să remarcăm, pentru moment, faptul că femeile fac din învățarea noii ordini domestice – mediată din nou de gazde – una dintre dimensiunile construirii identității lor urbane:

> După aceea m-am mutat la altă gazdă, pînă cînd m-am stabilit la o cunoștință făcută de o colegă, care nu avea copii și deci am fost tratată ca o adevărată fiică. La ea am învățat toate treburile gospodărești. Acolo, practic, am început să mă adaptez la viața de oraș [fem., n. 1949; studii liceale, muncitor necalificat; ulterior, curs de calificare].

Pe de altă parte, sistemul proprietății socialiste face ca, în cea mai mare parte a cazurilor, singurul patrimoniu familial să fie casa sau/și înzestrarea ei, iar acest fapt poate explica investirea bărbaților în interiorul domestic cu funcție identitară și statutară, pe care nu o identificăm în cazul predecesorilor din rural.

7.3. *„Un părinte este obligat să-l pună pe direcție pe copil. Cu orice sacrificii”*. Construcția prelungită a descendenței[1]

În primii ani de căsnicie, comportamentele demografice ale copiilor de gospodari urmează modelul rural: primul născut soseşte, de regulă, în primul an; în unele faze ulterioare ale ciclului de viață familială, este practicat un control moderat al naşterilor[2]. În pofida dificultăților de tot felul, mamele îi primesc pe copii cu satisfacție, ca pe un „dar de la Dumnezeu” şi ca pe o dovadă a sentimentelor lor față de partener; naşterea şi creşterea copiilor le dau sentimentul datoriei împlinite; maternitatea rămîne esențială în autoidentificarea feminină. Pentru bărbați, în special pentru aceia care sînt lipsiți de şansa de a acumula un patrimoniu oarecare (vilă, maşină şi bani la C.E.C.) şi cărora meseria nu le oferă resurse identitare satisfăcătoare, copilul pare să devină – alături de achiziționarea locuinței şi dotarea ei – principalul „spațiu” care permite expresia sinelui şi, eventual, în care se poate proba „viața nobilă”.

Regăsim în acest mod de a gîndi ideologia gospodarului-țăran; absența patrimoniului şi a identificării cu profesia accentuează însă semnificația copilului şi investirea în copil. Acesta rămîne singurul „bun” propriu, „substanța” care poate fi modelată, permițîndu-le părinților obiectivarea atributelor personale:

> Eu pe ideea asta mi-am canalizat viața: „De pe urma noastră, măi nevastă, nu sîntem valori să lăsăm lucrări de artă, lucrări ştiințifice..., noi lăsăm... o familie... asta trebuie să formăm: o familie, iar copiii sînt ceea ce lăsăm noi, roadele pe care le lăsăm noi” [masc., n. 1937; studii medii, instructor cultural; aspirații artistice neîmplinite; căsătorit, divorțat, recăsătorit; 1+5 copii].

> Şi m-am implicat pentru că aşa m-am gîndit eu: ei sînt rezultatul... Ce rămîne după mine? Copilul. Ce am făcut? Copiii ăştia să facă ceva. Viața mea asta-i! [...] Asta e! Noi pe asta am mers. Noi n-am avut viața noastră, noi am trăit viața copiilor. Pentru ei am... [...] Şi – nu ştiu dacă e corect – eu întotdeauna am zis că, dacă tu ai un copil, tu pentru tine nu mai exişti, pentru el trăieşti. Să faci totul ca el să ajungă ceva. Este investiția ta, de fapt [fem., n. 1948; studii liceale + calificare postliceală, funcționară; 5 copii].

Mai mult ca oricînd, copilul devine rațiunea de a fi a ambilor părinți, singura lor „carte de vizită” pentru prezent şi pentru viitor, iar educația este, practic, singura moştenire pe care părinții o pot lăsa copiilor lor, „zestrea” cu care aceştia din urmă pornesc în construcția propriului loc în societate:

---

1. Analizele care se referă la tema educației copilului în urban au ca principal suport empiric interviurile realizate în familiile foştilor copii de gospodari. Cea de-a doua generație de migranți (ai „Epocii de aur”) se află în primele faze ale ciclului de viață familială, astfel încît informațiile cu privire la tema care ne interesează sînt, prin forța lucrurilor, mai sărace.
2. Comportamentele subiecților noştri confirmă ipoteza demografilor, potrivit căreia, cu timpul, influența prezentului social asupra comportamentelor demografice devine mult mai puternică decît influența originii sociale şi a traseului social parcurs [Nichita, Daraban, 1979].

Cred că visează și noaptea: „Măi, fetelor, eu avere n-am. Averea e capul și cinstea. Ce-o să învățați și felul vostru de a fi, cu asta vă duceți în viață. Nu vă dau... [masc., n. 1937; studii medii, instructor cultural; căsătorit, divorțat, recăsătorit; (1+4) fete + 1 băiat].

Mai mult ca oricînd, simțul comun utilizează o logică a reciprocității în „tipificarea" părinților și copiilor: dacă, potrivit zicalei, „așchia nu sare departe de trunchi", atunci copilul poate fi inclus în categoria *morală* în care sînt incluși părinții săi în măsura în care, reciproc, părinții pot fi moralmente identificați după caracteristicile copiilor:

Cineva spunea odată că rezultatele copiilor se datoresc unor părinți vrednici. M-am străduit și eu, luînd exemplul părinților mei, să mă ocup de copiii mei, să-i învăț să muncească, am cultivat dragostea de muncă și prin muncă, pe măsura vîrstei lor le-am dat sarcini și, pe lîngă munca intelectuală și munca fizică, le-am învățăt să fie ordonate în primul rînd, să-și pună toate lucrurile la locul lor, să-și îngrijească și să-și păstreze cu grijă cărțile și caietele, am urmărit tot timpul cu cine se joacă, cu cine vin în contact, ce exemple iau de la copiii cu care vin în contact... [fem., n. 1933, fiică de „gospodari de viță nobilă", absolventă a Școlii Normale → învățătoare → directoare de unitate de învățămînt preșcolar → pensionată; 2 fete].

Logica reciprocității părinți-copii în (auto)categorizarea socială este evident legată și de ideologia oficială voluntaristă care, așa cum am văzut, afirmă corelația necesară între părinții responsabili și copiii „buni" și care a „prins" cu atît mai mult, cu cît s-a suprapus peste ideologia familială „tradițională" a copiilor de gospodari:

Și noi, la rîndul nostru, avem marea datorie, dacă avem un copil... adică a ști să vorbim cu el, a-l îmbrăca, a-i da de mîncare cînd îi mic... Adică e o datorie mare, o răspundere mare de a avea un copil, să-i dăm o educație de un alt nivel față de noi. E o datorie, o mare datorie, o sarcină mare pentru părinți... pentru un părinte care gîndește, care judecă, care nu-i așa... să-i lase de capul lor... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991, cadru de conducere; 2 copii].

Socializați în spiritul unității familiale, lipsiți de alte resurse de identificare și ținte ale propagandei religioase, politice, juridice și pedagogice cu privire la îndatoririle parentale, adulții generației centrale sînt, prin vocație, părinți gata să renunțe la orice pentru a le asigura progeniturilor lor condiții de viață care să-i plaseze în categoria „copiilor care au tot ce le trebuie". Lipsurile materiale – agravate în deceniul 1980 – generează atitudini de victimizare a copiilor și sentimente de culpabilitate, în special în rîndul mamelor, din care se iese uneori printr-o reinterpretare a situației, în urma căreia li se atribuie lipsurilor o semnificație educativă[1]. Acolo unde

1. Un studiu care argumentează binefacerile fratriei numeroase observă în treacăt existența ideologiei familiale a sacrificiului parental și consecințele ei asupra atmosferei familiale: părinții lipsiți de bucurii sînt *„veșnic crispați, morocănoși, nemulțumiți, instaurînd în familie o atmosferă apăsătoare"* [Iancu, 1986].

frustrările propriei copilării sînt imputate fratriei prea numeroase, controlul naşterilor vine de la sine, iar familia cu doi copii devine modelul de referinţă:

Aveam tot ce doream. Cînd ne luau haine, trebuia să ne ia la amîndouă, şi tata totdeauna spunea că două fete are şi trebuie să aibă tot ce vor [fem., n. 1976, bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; tatăl – studii medii, muncitor → din 1991 cadru de conducere].

– Cum ai defini părintele ideal?
– Dac-ar fi... părintele ideal... să poată asigura copilului strictul necesar, şi material, şi... educaţia. Ştiu eu? Chiar dacă material stau bine, să nu ofere copilului totul pe tavă. Poţi să ai cît de mult, copilul nu trebuie să ştie că lui i se dă, i se pune totul pe tavă. Nu. El trebuie să ştie şi un pic de greu. Că altfel creşte... Dup-aia devine un indolent. Nu cred eu că dacă părintele îi oferă totul este un părinte bun [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

Diferite forme de solidaritate materială şi morală între familiile de origine şi familia de procreere sînt practicate. Totuşi, ajutorul bunicilor de la ţară în creşterea copiilor este solicitat şi oferit în situaţii excepţionale şi pentru scurt timp. Distanţa fizică şi situaţia familiilor de procreere (vîrsta, starea sănătăţii, nivelul studiilor, starea materială) sînt variabile importante. Ceea ce pare însă a conta cel mai mult este *ideologia potrivit căreia copilul trebuie crescut de părinţii săi*. Am întîlnit această ideologie şi în rural, asociată strategiilor de trasare a limitelor noii gospodării şi de construire a identităţii familiei, astfel încît putem explica practicile familiale urbane prin transmiterea intergenerațională a ideologiei rurale a gospodarului. Pe de altă parte, migranţii dezvoltă *strategii de evitare* a condiţiilor rurale în care ei înşişi au fost crescuţi şi, o dată cu acestea, a categoriilor rurale „părinte" şi „copil". Sînt invocate în special condiţiile materiale (locuire, igienă, alimentaţie, jucării), dar şi universul social şi cultural îngust, indistincţia duratelor şi a spaţiilor alocate copiilor, multiple forme de violenţă agravate de consumul de alcool:

– Domnule Anghel, cum se explică faptul că nu aţi apelat la ajutorul părinţilor?
– În privinţa copiilor, nu! Şi vă spun şi de ce: pentru că ajungeam de unde am pornit. La părinţi, dacă-i duceam, pierdeau din educaţie în primul rînd.
– Ce anume pierdeau?
– Nu ştiau despre multe lucruri să le povestească bătrînii, că... mă rog, erau bătrîni. Timpul nu permitea chiar ca să servească o gustare cînd trebuia, ci cînd se nimerea, poate, şi am zis să fie alături de noi, şi eu şi soţia. Pe cea mare am dus-o trei săptămîni la ţară, avea nouă luni sau un an şi ceva, cam aşa, am plecat şi eu şi soţia la Sovata, erau nişte probleme cu soţia... Ei, şi cînd am venit acasă şi cînd am văzut cum era îmbrăcată şi cum... mi s-a rupt aşa inima... Nu era ceva de speriat, dar nu aşa cum ştim noi să facem sau cum am fi dorit noi. [...] Şi în primul rînd, sincer să fiu, am încercat să-i apropiem şi să le dăm educaţia cu cea mai perfectă minuţiozitate. Adică nu ce am văzut noi la părinţi. Noi la părinţi am văzut – sîntem de la ţară – am văzut cu totul altceva; [...] ei se certau între ei, îşi aduceau cuvinte chiar jignitoare, pînă

la urmă chiar şi nume de animale... şi am zis că nu! [masc., n. 1948; studii medii, muncitor; din 1991 cadru de conducere; 2 copii].

Nu, pentru că nu aveam cum. Părinţii mei sînt departe şi plus de asta am spus aşa: „Măi, dacă ne-am chinuit, am şi vrut să ne chinuim". Dîndu-l la ţară îşi forma alte idei. Dacă se joacă cu nişte copii pe drum, pot să înveţe nişte lucruri care nu sînt de învăţat. Şi am zis că decît aşa, mai bine să ne chinuim noi. „Nici la ai mei, nici la ai tăi, ca să nu avem remuşcări". Apoi i-am mai spus: „Mamă, ai crescut patru copii, nu mai ai nici o obligaţie să creşti şi nepoţii", că sînt oameni munciţi. Că noi ştim de unde am plecat, viaţa de la ţară nu se compară cu cea de la oraş. Şi acum, cînd sînt mari, nu se „trag" deloc acolo... [fem., n. 1949; învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; 2 copii].
Nu, nu prea am fost [la ţară]. Mai ales din cauza nesiguranţei mamei. Decît să mă crească bunicii şi să-mi dea o anumită educaţie, mai bine se sacrifica dînsa. Şi aici apare, bine-nţeles, şi ajutorul tatălui. Deci exista o înţelegere între dînşii şi de asta n-am fost dusă la ţară să mă crească bunicii. Gîndeau că mai bine mă cresc ei singuri, dar nu ştiu exact motivaţia... [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; mama - studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl - învăţămînt general obligatoriu + calificare la locul de muncă, muncitor; fratrie = 2].

Practic, foştii copii de gospodari evită pentru succesorii lor categoria „copil de la ţară", astfel încît îngrijirea şi creşterea copiilor devine una dintre mizele principale ale *diferenţierii intergeneraţionale* de categoriile rurale.
Dimensiunea generaţională a familiei devine esenţială; „neamul" poate să piardă din extensia orizontală (interacţiunile „familiei mari" îşi diminuează frecvenţa), dar cîştigă în lungimea verticalei, întrucît *intensitatea ataşamentului între generaţii este, indiscutabil, mai mare*. Identitatea familială (a gospodăriei) nu este definită numai prin vechimea ascendenţei, extensia „familiei mari" şi pregătirea fundamentelor descendenţei, ci şi printr-o construcţie prelungită a acesteia din urmă. Prima generaţie urbană de părinţi se simte mai implicată decît generaţia predecesorilor în biografia copiilor, chiar şi după ce aceştia au „pîinea în mînă" şi „sînt la casa lor". Solidaritatea între familiile de origine şi familiile de procreere are o sferă mai extinsă, iar participarea bunicilor la creşterea nepoţilor începe să le apară, şi unora şi celorlalţi, ca normală:

Ăsta a fost, poate, păcatul cel mai mare al părinţilor mei (să mă ierte Dumnezeu dacă-i condamn, dar îi voi condamna tot timpul!): ideea de a scăpa cît mai repede de povară. Eram şi opt, e-adevărat, da'... să scape: „Să aibă el bucata lui de pîine, nu cumva să... să vină la mine să-i dau, să aibă el bucata de pîine asigurată". [...] Şi: „Copiii mei să ajungă mai... mai mult decît...". Dar în acelaşi timp, tot mereu făcea trimitere la „Mie tata nu mi-a dat nimic, eu m-am descurcat singur". Ei, nu ştiu, cred că aicea se greşeşte, pentru că eu cred că un părinte este obligat să... este obligat să-l pună pe direcţie pe copil. Cu orice sacrificii! Iar eu cred că fac treaba asta şi... eu-s mulţumit. Că, pînă acuma, n-am greşit. Adică... tot sacrificiul nu este degeaba. Eu... vă spun, eu şi cu nevastă-mea am făcut sacrificii enorme! În 26 de ani de căsnicie am mers opt zile într-un concediu. Şi-alea cum, fără exagerare, cu

creionul în mînă! Nu mîncam azi decît de şapte lei. Dacă mîncam de 13, mîine nu mai aveam. Aşa am făcut opt zile [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Mai sînt scăpări, că nu a avut cine să ne ajute. Poate îi mai citeam o carte, dar asta doar sîmbăta sau duminica, în fugă, că aveam servici. Pentru un copil, trebuie mult mai mult. Cred că copiii fetelor mele or să fie altfel. Eu, după mine, cînd merg prin parc, îmi dau seama că e o diferenţă între copiii crescuţi de bunici şi ceilalţi. Bunicul îi mai citeşte o carte, mai stă de vorbă cu el. Noi n-am avut timp de asta. [...]

– Care sînt scopurile educaţiei familiale?

– Păi, noi de ce le-am educat? Ca să vedem, la rîndul nostru, cînd or să se căsătorească... să le dea o educaţie şi ele copiilor. Să vadă ele cum le-am crescut, să ne înţeleagă. Şi ele au spus că nu mai au răbdarea noastră şi, poate, dacă Dumnezeu mai ţine cu noi, să le ajutăm, să ne formăm nepoţii. Că doar scopul este să-i formăm, ca să ne înţeleagă şi ei pe noi, să avem un sprijin, o mîngîiere. Că eu sper să fie mulţumite, să le ajut, să aibă şi ele timp liber pentru ele, nu să fie ocupate numai de copii. Că pe noi nici nu ne-a ajutat nimeni, dar nici noi n-am vrut.

– Credeţi că există o durată anume pentru educaţia familială a copilului?

– Nu, nu. Toată viaţa, chiar şi după ce se căsătoresc. Chiar, la rîndul lui, cînd va avea copilul lui şi nu va putea să-l educe, trebuie să asculte de părinţi. Poate n-or să aibă răbdare, că sînt mai nervoşi decît noi – eu nu zic cu nici un rău, poate aşa este generaţia asta, dar tineretul de azi nu prea lasă de la el şi de aceea sînt multe cazuri cînd se despart – şi sperăm să le ajutăm, să formăm şi nepoţii [fem., n. 1949, învăţămînt general obligatoriu de 7 ani + şcoală profesională, muncitoare].

– Înţeleg că sînteţi bunică,

– Da, din '93... Nu prea pot să fiu bunică, pentru că... eu în continuare sînt salariată, mai am pînă la pensie. Şi-mi pare rău, că e greu şi pentru ei. Mi-l aduc aşa, cînd şi cînd. Şi-au făcut şi ei aşa, şi-au pus turele invers. Altă dată mai cheamă şi el pe sora lui... Ştiţi cum? Se descurcă şi ei cum pot. Ajut şi eu cît pot, dar... eu îi mai am pe ăştia mititei, abia mă descurc. Nu pot să fiu o adevărată bunică, cum aş vrea eu să fiu pentru primul nepot. Toată lumea îl răsfaţă cînd vine la noi. E ca o bijuterie aici... [...] Eu de multe ori am auzit că bunicii îi strică pe copii. Şi cred că e corect spus. Dacă eu cu copiii mei puteam să fiu severă, de mici – şi sînt şi acuma... chiar dacă mă doare că îl pedepsesc, lupt cu mine, că ştiu că aşa e corect şi aşa trebuie să fac –, cu ăsta mic devin alt om şi nu-mi explic de ce. Poate pentru că-l văd mai rar... Mie copiii mici mi-au fost dragi de cînd mă ştiu, poate de-asta. Sau poate pentru că... zic eu că, dacă m-aş purta mai rece cu el, n-ar mai veni la mine... Nu ştiu, dar... cert e că-s înnebunită după el.

– Un fel de concurenţă cu părinţii?

– Probabil. Nu ştiu, că... dacă într-o zi n-a vrut să-l iau în braţe, cînd a venit taică-său şi i-a făcut la fel şi lui, am fost aşa de fericită: „Uite, şi lui i-a făcut la fel!". Pe cîţi bunici i-am auzit, toţi au spus acelaşi lucru: că mai mult iubesc nepoţii decît şi-au iubit propriii copii. Şi.... nu-i bine, totuşi. Copilul... e foarte mare speculant al sentimentelor.

– Sînt mai îngăduitori?

– Da, da [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

Şi a reuşit să termine facultatea, în 1986 [...]. Bucuria a fost şi mai mare – şi *răspunderea* şi mai mare, de-acuma –, cînd s-a căsătorit şi, după un an de zile, l-a născut pe... fiul lor, nepotul nostru, Andrei, băiat la care atît părinţii lui, cît şi noi, ţinem foarte mult. Şi, de cînd s-a născut, mai mult stă la noi. Aici s-a născut, a crescut mai mult pe aici. [...] Şi... i-am ajutat, şi-i ajutăm în continuare, şi avem o familie... reuşită şi... fericită, cu toate evenimentele care sînt în perioada asta. [...] Iar în timpul meu liber – şi căutam să-mi fac timp liber pentru el –, după-masă, sîmbăta, duminica, tot ce a însemnat oraşul, ori împrejurimile... chiar vara, la mare... [masc., n. 1935, studii medii, cadru de conducere].

Soţul ei avea serviciul la Cernavodă, la centrala atomică, şi ea şi-a luat postul cît mai aproape, sperînd că... se vor repara lucrurile, dar nu s-au reparat. Era departe de casă, copilul a rămas la noi... Am încercat să mă împart [între nepot şi obligaţiile de serviciu], dar am obţinut o mare sursă de afecţiune din partea copilului şi... mi-a creat şi un echilibru interior. Şi-am înţeles că trebuie să lupt, de data aceasta pentru creşterea copilului şi pentru ca... eventual, în cea mai scurtă vreme, fata să-şi refacă viaţa; nu erau şanse de a repara ceva din ce-a fost. [...] Fata şi-a refăcut viaţa, dar departe, în Bărăgan... Ea, trăită la munte, cu aerul de-aicea, cu oamenii de-aicea, cu mediul... nu este chiar aşa o forţă fizică, este mai delicată, mai sensibilă... [...] Ne gîndeam, eu şi soţul, cum să facem să-i aducem încoa, să-i aducem înapoi în Bucovina. Fata, înapoi, şi să-l convingem şi pe el, care era argeşean, că viaţa aici este altfel şi că se poate găsi de lucru. Am făcut o simplă propunere, văzînd că fata arată rău, că e foarte slabă, că mereu suferă de ceva, că tînjeşte după băiat... Şi... s-a hotărît să vină încoace cu întreaga familie, să închiriem un apartament şi să vedem ce posibilităţi de serviciu sînt. [...] În lupta asta pentru un post, deşi ingineri amîndoi..., am crezut la un moment dat că... n-am să învinq. Dar... întîmplarea a făcut că la Inspectoratul Şcolar Judeţean mai erau încă, în conducere chiar, cadre care mă cunoşteau – printre care şi o profesoară de-a mea de la Institut – şi... m-au informat, şi-am aflat că ar putea să dea un examen, un fel de test, şi să predea ca necalificată – sau depinde cum va putea fi încadrată [...]. Bine-nţeles că i-am pus la dispoziţie un manual de pedagogie, de psihologie, metodici... [fem., n. 1937, studii superioare, cadru didactic pensionat].

Aşa cum rezultă din fragmentele reproduse, povestirile vieţii indică: (1) dorinţa părinţilor din generaţia centrală de a-şi proteja şi ajuta copiii cît mai mult timp şi în cît mai multe domenii, creşterea copiilor (nepoţilor) fiind unul dintre domeniile prioritare, alături de găsirea unui loc de muncă şi de achiziţionarea unei locuinţe proprii cît mai „aproape de casă (de părinţi)"; (2) nevoia de schimburi afective şi intelectuale intense cu nepoţii; (3) sentimentul responsabilităţii bunicilor pentru creşterea nepoţilor ai căror părinţi se află în impas.

Copilul reprezintă şi pentru cea de-a doua categorie de migranţi (copiii din ruralul cooperativizat), dacă nu raţiunea familiei (în sensul că subiecţii se căsătoresc *pentru* a putea concepe şi creşte copii), cu siguranţă o componentă „de la sine înţeleasă" a acesteia. Normalitatea existenţei presupune conceperea, naşterea şi creşterea copiilor;

ideologia religioasă, tradiţia şi ideologia oficială se conjugă şi întreţin un romantism familial a cărui valoare centrală este *dragostea conjugală materializată în copil*. Raportul femeii cu sarcina şi cu naşterea este, în esenţă, un *raport de subordonare* a dorinţelor proprii în favoarea dorinţelor soţului (pe care îl găsim în primele faze ale ciclului de viaţă familială şi în generaţia copiilor de gospodari):

> Deci mi-am dorit foarte mult şi primul copil, şi următorii, pentru că soţul meu era singur la părinţi şi mi-a spus să nu-i cer niciodată că nu vreau copii – eu eram sătulă de copii, fusesem cinci la părinţi şi cea mai mare – şi... a venit Cristian. Niciodată nu mi-am putut închipui că voi creşte un băieţel, eu aş fi vrut o fetiţă în momentul acela [fem., n. 1958; liceu pedagogic, educatoare; soţul – muncitor; trei copii].

> Îmi doream mult o fetiţă, dar pentru că soţul meu voia să fie băiat, am sperat, pentru bucuria lui, să fie băiat [fem., n. 1968; asistentă medicală; soţul – medic de origine urbană].

Apelul la familiile de origine din rural este mai frecvent decît în familiile de gospodari. Totuşi, situaţia bunicilor (sărăcie, vîrstă) şi condiţiile improprii pentru creşterea copiilor (igiena precară din rural, munca, violenţele conjugale) constituie şi pentru această categorie raţiuni care limitează solidaritatea intergenerațională; de asemenea, reacţiile de respingere pe care copiii înşişi le manifestă faţă de condiţiile rurale. Bunicii din urban sînt mai frecvent solicitaţi la supravegherea şi îngrijirea copiilor:

> La un an şi cîteva luni după ce ne-am căsătorit, am avut un băieţel, căruia i-am dat numele fratelui soţului meu. [...] După ce am născut, eu am vrut să mă ducă la mama mea cu copilul, dar soţul meu şi mai ales mama lui n-au fost de acord, aşa că am rămas în oraş în continuare. [...] După un an am reluat serviciul, iar copilul îl lăsam cu mama soţului sau îl duceam din cînd în cînd la mama mea la ţară, însă numai pentru cîteva zile [fem., n. 1968; asistentă medicală; soţul – medic de origine urbană].

> *Copilul trebuia să crească în familie* [s.n., E.S.]. Nu l-am dus nicăieri în altă parte. Nici un copil de-al meu n-a stat... [...] Eu neavînd fraţi, el trebuia să crească lîngă mine. L-am mai chinuit şi pe el, dar trebuia să crească lîngă mine. O singură dată l-am dus pe cel mare la bunici şi... A! Cînd l-am văzut pe pat, priponit de perete! L-a legat! Şi tot murdar şi... ca la ţară, ce vreţi, nu poate exista igienă! [masc., n. 1957, învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; tatăl – muncitor forestier, mama – agricultoare C.A.P.].

> Tot ce am putut am făcut noi pentru copii. Să ştiţi că am înţeles că nu a fost rea voinţă, chiar dacă soacră-mea a avut un [singur] copil. Dar ei [părinţii] sînt atît de munciţi şi măcinaţi, că nici o pretenţie n-aş fi avut să vină la mine şi să meargă la patru dimineaţa să-mi aducă mie lapte. [...] Alt motiv pentru care nu-i las la ţară: la soacra mea este o stricteţe, să nu joace mingea că sperie găinile, să nu urce în copac pentru că rup crengile, să nu iasă pe drum pentru că trec căruţe, să nu meargă în cameră ziua pentru că intră muşte sau duc praf... Dincolo, la mămica, sînt altfel de probleme: tăticul meu, dacă bea puţin, începe să-njure, să se certe cu mămica –

găseşte motive care s-au întîmplat cu douăzeci de ani în urmă – şi nu vreau să asiste copiii mei la scene din astea. [...] Mămica mea are foarte multe animale şi... le solicită mult ajutorul; dincolo, la soacră-mea, fiind pensionari amîndoi [...] nu-i pune niciodată la treabă şi începuseră să facă o departajare: bunica Florica este bună, bunica Ana este rea şi-i pune la treabă [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

Noi am fost ajutaţi în această privinţă de părinţi, părinţii lu' nevastă-mea, în special socru-meu care a venit aici acasă, a stat cu copiii, în timp ce noi eram la servici. [...] Nu pot să zic că... nu cunosc viaţa de la ţară, o cunosc, întrucît au ocazia să vadă la ţară tot felul de animale, cum se munceşte... Ei, nu prea le place lor... I-am luat la cîmp de cîteva ori, dar e greu să stea în soare la cîmp, acolo... Dar consider eu că este mai bine să aibă experienţă, să vadă cum se munceşte. Le explicăm „Uite, aşa se cîştigă pîinea, uite, aşa se trăieşte, trebuie să munceşti!"... E simplu, mai greu e de executat [masc., n. 1956; cadru didactic universitar; părinţii soţiei – gospodari noi, migraţi în urban].

Identificarea „copil de la ţară" dobîndeşte o conotaţie negativă îndeosebi din perspectiva raporturilor cu alimentaţia, cu ţinuta, igiena şi condiţiile de locuit, cu munca, cu şcolarizarea, cu manierele şi reţelele sociale ale copiilor. În consecinţă, părinţii care constituie prima generaţie de „orăşeni" vor căuta în aceste domenii resursele pentru îndepărtarea de categoriile de identificare rural-agrare; practic, îngrijirea şi educaţia copiilor par să constituie un important rezervor de resurse pentru controlul marcajelor identitare urbane şi pentru propria (auto)identificare, întrucît a evita categoria „copil de la ţară" implică a o evita pe aceea a părinţilor de la ţară.

7.4. *„Mai bine neîmbrăcaţi şi cu mici datorii, dar cu o alimentaţie bună pentru copii, pentru familie"*

Prima datorie a gospodarului „de la ţară" este aceea de a-şi hrăni copiii din resursele gospodăriei. Orăşenii la prima generaţie nu adaugă imperativului tradiţional decît unele nuanţe care ţin de cantitatea, calitatea şi ritmicitatea alimentaţiei copilului. „A-i da copilului să mănînce" rămîne prima datorie a unui părinte bun, dar oferta urbană de produse, intervenţia medicilor pediatri, lectura unor lucrări de specialitate şi audierea unor emisiuni radio sau TV orientează acţiunea parentală în domeniu, făcînd să apară noţiuni şi practici noi, precum *gustare* – desemnînd alimentele oferite copilului între cele trei mese principale ale zilei – şi *pacheţel* – gustarea pe care copilul o mănîncă la grădiniţă sau la şcoală, în prezenţa şi sub privirile colegilor şi ale cadrelor didactice, motiv pentru care ea are şi o semnificaţie legată de imaginea publică a familiei:

O mîncare simplă, oricum, dar nu lipsea nimic de pe masă din cele necesare. Chiar era greu cu banii, dar în privinţa asta... mai bine neîmbrăcaţi şi cu mici datorii, dar cu o alimentaţie bună pentru copii, pentru familie. La şcoală aveam pacheţel. [...] În 1979, după ieşirea din spital, am ţinut iarăşi regim; cred că am mîncat în anul ăla vitamine şi portocale cu pîine, pur şi simplu, mă jucam în casă cu portocalele ca la

aprozar sau cofetărie... Un sprijin foarte mare din partea părinţilor, bani foarte mulţi cheltuiţi, că situaţia era grea, trebuiau să existe bani numai pentru aşa ceva, nu se mai putea cumpăra nimic în casă sau de îmbrăcat... întreţinerea familiei deci conta mai mult [fem., n. 1973; bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; mama – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; tatăl – studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere].

Bine-nţeles că am început cu cărţi, cu tot felul de cărţi, cu îngrijire medicală, şi cu cîntar, şi cu... [...] La început am urmat toate sfaturile medicului, cu alimentaţia, cu... A fost un copil foarte vioi, toţi au fost vioi, sănătoşi, n-am avut probleme deosebite, nici un copil n-a fost bolnav sau în spital... [...] Şi, în partea cealaltă, cineva zicea: „Uite, am venit cu... doi castraveţi şi cu o jumătate de roşii, că vreau să fac o salată nepoţelului". Bine, dar noi asta facem de cîtva timp pentru copii, chiar dacă noi nu gustăm! Deci şi din punctul de vedere al alimentaţiei noi gătim foarte mult şi foarte bine amîndoi. [...] Nu vă mai spun că în perioada asta a primăverii, cînd sînt anemiile astea, îmi dau foarte mult silinţa să fie şi o bucăţică de carne, carnea este aproape nelipsită, cît de micuţă ar fi, chiar dacă mămica şi tăticu' nu mănîncă, că nu este posibilitate, dar pentru ei să fie. [...] Înainte de a ne căsători şi chiar în primii ani de căsnicie îmi spunea: „Eu vreau copii. De-ar fi să mă tîrîi ca rîma şi eu tot am să le aduc tot ce le trebuie". Şi mă impresionează că, după şaisprezece ani de căsnicie, el aşa a făcut. De multe ori, în discuţiile cu colegele, îl plîng că munceşte prea mult [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soţul – muncitor; 3 copii].

După cum rezultă din fragmentele citate, alimentaţia copilului este corelată intim cu *sănătatea/protecţia* acestuia[1] şi reprezintă unul dintre domeniile privilegiate ale autoidentificării ca părinte bun, dar şi ale autoidentificării de clasă la un nivel superior aceluia de provenienţă („de la ţară") şi chiar aceluia de apartenenţă „obiectivă".

Dobîndind cu timpul o percepţie acută a diferenţelor sociale la nivelul propriei generaţii, „centralii" speră ca prin sacrificiul lor să-şi plaseze succesorii cît mai departe de categoriile „de jos". O speranţă asociată ideologiei ascensiunii progresive de la o generaţie la alta, stimulată, cu siguranţă, şi de ideologia oficială a apropierii treptate a condiţiilor de viaţă (sau, utilizînd termenul consacrat, a omogenizării sociale) şi pe care adulţii, victime ale lipsurilor de tot felul în cursul propriei copilării, o consideră, graţie unei comparaţii *„de la nivelul actual în jos"*, realizată într-o măsură importantă. Observatori „din interior" ai lumii infantile – pe care şcoala, mai ales, le-o dezvăluie în toată „splendoarea" stratificării sociale – şi ţinte ale propagandei cu privire la generaţia lipsită de griji a celor care „au tot ce le trebuie", copiii lor practică însă o *„comparaţie în sus"* şi văd lucrurile altfel:

A ajuns Cristian să-mi spună într-o zi... Avea un şniţel pe masă şi i-am spus: „Cristi, mănîncă-l cu pîine, mămică, nu aşa... Alţi copii l-ar dori – zic eu – noi ne mai

1. Nu discutăm dacă, din punctul de vedere al nutriţionistului, alimentaţia este într-adevăr sănătoasă.

descurcăm, tu vezi ce mult munceşte tăticu' şi chiar eu...". Şi el mi-a zis: „Bine, şi vrei să spui că noi o ducem chiar aşa de bine? !". Într-un fel, a fost o lovitură, dar dacă stau să mă gîndesc bine, el a făcut comparaţia de la nivelul nostru în sus, nu în jos, şi poate şi pentru că nu a cunoscut cazuri concludente [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

După cum vom vedea, deosebirile de perspectivă între copii şi părinţi nu se limitează la sfera alimentaţiei, ci privesc aproape toate „marcajele" sociale.

7.5. Ţinuta copilului este, totuşi, foarte importantă!

Unul dintre semnele distinctive utilizate de proaspeţii locuitori ai oraşului pentru a marca distanţa de lumea rurală şi calitatea lor de părinţi responsabili este ţinuta cotidiană a copilului; am văzut că mai ales curăţenia şi aspectul celor mici sînt invocate cu precădere atunci cînd se motivează evitarea bunicilor „de la ţară". Ţinuta (aspect ordonat, igienă vestimentară, estetică vestimentară, adecvare la condiţiile de mediu) reprezintă unul dintre principalele „marcaje" sociale ale citadinului şi ale părintelui care „se ocupă" de copii, precum şi unul dintre domeniile importante în care se manifestă protecţia parentală:

> Nu-mi făceam timp să mă plimb şi o purtam numai cu şorţuleţele apretate. I-a plăcut curăţenia de mică şi în casă toate erau la locul lor, bibelourile... şi chiar vecinii se mirau [fem., n. 1949; învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; 2 copii].

> Comportarea, chiar şi îmbrăcatul, după ce ele ştiau să se îmbrace: „Te îmbraci cu asta, că-i rece, te îmbraci cu asta, că-i frumos, te îmbraci cu asta, că-ţi stă bine, nu te îmbraci cu asta, că nu-ţi stă bine..." [masc., n. 1948; studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere; 2 copii].

> La mine... ei spun că-s prea... nici dacă eram de la ţară nu eram aşa încuiată. Nu mă îmbrac... sînt mai sobră, ca să zic aşa, nu... Am avut o fustă mini – am primit-o de la cineva – şi am rupt-o, numai ca să nu fiu obligată s-o port [...] şi-ai mei spun că de ce nu sînt în rînd cu lumea. [...] Zice: „Îmi semeni mie, dar măcar eu eram de la ţară" [fem., n. 1974; bac.; fără ocupaţie; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Totodată, un principiu al normalităţii la nivelul categoriei de autoidentificare a părinţilor este impus copilului tentat să se situeze în fruntea competiţiei cu colegii; un principiu care are fundamente morale, dar care este impus cu atît mai mult cu cît familia ar putea fi „suspectată" în colectivitate ca deţinătoare a unor privilegii şi are de apărat imaginea omului modest şi „la locul lui":

> Familia fiind modestă material, niciodată n-am fost... Şi tot timpul, aşa am considerat eu – mama avea funcţia pe care o avea în perioada aia –, nu aveam niciodată mai mult decît ceilalţi colegi, nu făceam paradă, nu făceau ai mei, nu făceam nici eu... „Să fim

modeşti, să fim la locul nostru!"... Şi ştiu că... era o mare fericire pentru mine cînd îmi făceau ceva nou. Ţin minte, tata, cînd a fost plecat la Bucureşti, mi-a cumpărat – eram deja prin clasa a IX-a, a X-a – prima pereche de blugi. Erau blugi originali, alţi colegi de-ai mei aveau mult mai demult, a fost aşa o mare fericire pentru mine! N-am fost deloc răsfăţată din punctul ăsta de vedere. Dar nici n-am dus lipsă de nimic. [...] Şi totdeauna îi spuneam mamei: „Uite, colega mea are... nu ştiu ce, saboţi noi, vreau şi eu". „Păi, ce, eu sînt vînzătoare? Nu am!" Nu aveau bani şi trebuia să ţin bine de lucruri, să le păstrez foarte bine [fem., n. 1960; mama – cadru didactic, directoare a Casei de cultură, viceprimar; tatăl – cadru de conducere; copil unic].

Creşterea nivelului de instruire cu privire la igiena vestimentară şi a exigenţelor în acest domeniu este evidentă. Nu avem însă nici un indiciu că noţiunile de igienă personală cotidiană depăşesc sfera vestimentaţiei şi nici că ele ar face obiectul unei transmiteri intergeneraţionale precoce. Fetele sînt antrenate la modul cel mai serios în întreţinerea igienei vestimentare şi a celei personale abia la vîrsta pubertăţii-adolescenţei, cînd li se spune insistent că *„o fată trebuie să fie curată"*; băieţii de aceeaşi vîrstă continuă însă, de regulă, *„să fie spălaţi"* (formula se referă la întreţinerea obiectelor vestimentare şi la controlul igienei personale) de către mamele sau surorile lor mai mari şi, chiar dacă se îmbracă singuri, ţinuta lor trebuie permanent controlată. „A-i da să mănînce" şi „a-l purta curat" fac parte din „a te ocupa/a avea grijă de copil". Putem asocia această ideologie familială cu atitudinea protectoare tradiţională a părinţilor şi cu procesul de socializare rurală. Insistenţa discursurilor oficiale asupra îndatoririlor parentale trebuie, de asemenea, luată în considerare, cu atît mai mult cu cît grija părinţilor pentru „pacheţel" şi ţinută pare legată mai mult de imagine (de sine şi publică) decît de igienă[1]. Cu toate că sănătăţii copilului i se acordă mare importanţă, aceasta este, de regulă, asociată cu alimentaţia şi cu protecţia împotriva frigului şi intemperiilor; mai rar întîlnim asocierea între sănătate şi educarea la copii a deprinderilor de igienă personală sau a vestimentaţiei. În sfîrşit, reacţiile copiilor înşişi influenţează exigenţele părinţilor. Pe de o parte, ţinuta reprezintă unul dintre domeniile în care se manifestă cel mai evident diferenţele între generaţii; moda vîrstelor

1. Faptul că a-l purta pe copil frumos şi curat îmbrăcat are semnificaţii publice este semnalat şi într-un cartier nou al oraşului Braşov. Iată declaraţia unei fetiţe, consemnată de cercetători: *„A fost mai bine înainte cînd aveam şi curte* [...], *puteam ieşi desculţă şi alerga în voie. Acum, cînd mă trimite mama la joacă, îmi pune rochiţa cea nouă şi curată, mă piaptănă frumos şi nu am voie să mă murdăresc pe sandale. Atunci eu mă plimb de colo pînă colo şi mă plictisesc"* [Tucicov-Bogdan, în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 334]. Autorii studiului citat subliniază consecinţele absenţei spaţiilor de joacă din arhitectura urbană (cu excepţia acelora destinate copiilor mici), arătînd că jocurile copiilor mai mari devin statice, plictisitoare şi constrîngătoare. Dincolo de acest aspect, trebuie semnalate şi supraîncărcarea din raţiuni de imagine publică a rolului parental feminin (copilul trebuie permanent supravegheat, hainele trebuie spălate, apretate etc.), precum şi deteriorarea atmosferei familiale din aceleaşi raţiuni (frecvenţa micilor certuri şi a sancţiunilor creşte).

tinere se schimbă rapid, iar părinții ar dori să-i țină sub control pe preadolescenți și adolescenți, pentru a evita să fie „făcuți de rîs". Pe de altă parte, comentariile din care rezultă că *„nici un copil nu face asta"* și/sau o „treabă" făcută „de mîntuială" îi fac adesea pe părinți să simtă că este mai puțin obositor și mai eficient să execute ei înșiși acțiunea pe care copilul o refuză.

7.6. Politețea și manierele urbane ca expresii ale normelor „minore" (ritualurilor interacțiunii). Respectul selectiv (pentru statut)

Politețea constituie un capitol important al conținuturilor pe care părinții le transmit explicit. Salutul și formulele de adresare în raporturile cu diferite persoane aparținînd rețelelor de rudenie, de vecinătate și școlare trec drept primele semne ale bunei creșteri. Copilul învață, în acest fel, să deosebească și să evidențieze tipul de relație socială, să-și manifeste respectul față de persoanele mai în vîrstă și față de „oficiali" – respectul este, așadar, selectiv și legat de statut; nu putem pune în evidență respectul universal al persoanei umane –, să construiască o imagine pozitivă cu ajutorul limbajului. Altfel spus, învață să utilizeze limbajul ca principal „marcaj" social:

> Să știe să vorbească, să nu vorbească urît, să nu se adreseze cu cuvinte urîte față de cei din jur, din bloc, în primul rînd, apoi la școală. Dacă cineva a înjurat, le spuneam că nu-i bine, că nu are o educație, de asta vorbește așa, dacă ar avea o educație, o comportare civilizată, n-ar vorbi așa. [...] Cînd erau mici, le-am spus așa cînd coborau scările: „Te întîlnești cu un vecin din bloc, îi dai de șapte ori «bună dimineața», «bună ziua», că nu-ți cade gura!". Aveam niște bătrîni aicea, spuneau: „Domnule Anghel, dar ce frumos spun fetițele dumneavoastră «Bună dimineața»!". Unui om mare îi dai «bună dimineața», «bună ziua», adică să fie un respect care face parte din educație [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; 2 copii].

> Nu suportă ca afară să ne strige copiii „Băi!", „Hăi!" și așa mai departe. Dacă ne auzea spunînd, spunea... și, în general, oamenii, dacă aud că strigi așa, spun că așa te învață părinții, și ea nu suportă, dacă-i educatoare, știți... Nu vrea ca pe afară, cumva, să țipăm, să... Să ne jucăm în liniște, să avem grijă, cînd jucăm mingea, să nu dăm prin geamuri sau prin grădini și... pentru că, după aia tot ei i se atrage atenția, că... ea e de vină, că așa ne învață... [masc., n. 1979, elev; mama – liceu pedagogic, educatoare; fratrie = 3].

> Ce să vă spun, au... le-am sădit atît – zic eu – bun-simț, încît, dacă ne întîlnim cu oricine și are o sacoșă în mînă, nu trebuie să spun: „Ajut-o pe doamna sau pe domnul!". Nu trebuie să le spun în nici un caz să cedeze un scaun sau să zică „săru' mîna". Asta nu există. Bine, nu vă mai spun că... deja au format, așa, cui să zică, nu la toată lumea. Chiar am avut o discuție cu o vecină care a spus că „Nu «bună ziua» se spune, Cristian, se spune «săru' mîna» la doamne", și el a spus „Mămica mea m-a învățat să zic «săru' mîna» ei, bunicilor, nașei mele și, eventual, doamnelor pe care

le respect". Asta a fost – vă dați seama – pentru ea o lovitură, că nu făcea parte din acea... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Paternalismul este evident în transmiterea manierelor: cum *„modul de comportare în societate"* este diferit de acela practicat în familie, pentru fiecare situație nouă care apare îi este descris copilului tipul de comportament adecvat. Pe de altă parte, ordinea publică pătrunde în ordinea domestică prin intermediul strategiilor educative ale părinților, astfel încît formele verbal-descriptive să poată fi asociate acelora practic-contextuale; atmosfera familială devine, datorită acestei situații, mai constrîngătoare și mai tensionată, chiar și pentru băieți, cu toate că, în comparație cu fetele, toleranța părinților este mai mare în ceea ce îi privește:

> Probleme eu am avut tot timpul cu ei și a trebuit: „Măi, băiete, ține așa furculița, ține așa lingura, vezi că ai să fii la vreo masă festivă odată și ai să dai cu cotul...!". Sau mănîncă prea repede și fac zgomot... [...] Dar la moment, cînd se ivește cîte o problemă, atunci îi dai sfatul. Dacă a trebuit să iasă din casă și să meargă în vizită la cineva: cum să ofere florile, cum să spună „săru' mîna", cum să se poarte cu gazda... N-am lăsat nimic la voia întîmplării, am ținut cont de orice situație. [...] Adică totul cu lux de amănunte, nu l-am lăsat pe copil să se descurce el acolo singur [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară; 5 copii].

Dacă ar fi să le acordăm credit total părinților, la capitolele politețe și maniere, fetele sînt mai receptive decît băieții; altfel spus, ei estimează că transmiterea „modului de comportare în societate" reușește mai bine și mai ușor în cazul fetelor. Interviurile luate adolescentelor și post-adolescentelor indică însă o revoltă, adesea manifestă, împotriva convenienței, al căror rol în apărarea propriei „fețe" și în protecția „feței" celuilalt nu are pentru ele prea multă importanță. Autenticitatea comportamentului – asimilată unor valori și norme morale pe care părinții înșiși le transmit (sinceritate, cinste) – prevalează asupra oricărui „ritual al interacțiunii", iar conduite pentru care adulții le etichetează ca „bine crescute", „manierate" etc. sînt, pentru ele, explicit ipocrite. În condițiile date, „comportamentul în societate" echivalează pentru adolescente cu ipocrizia ridicată la rang de principiu estetic ce contravine adesea principiului etic al comportamentului „autentic":

> De exemplu, ei au niște principii – nu știu, create, înnăscute... Eu... în parte, le am și eu formate. Dar eu nu găsesc că este normal și că trebuie să faci un lucru numai pentru că „așa se cade" sau „așa se spune" sau „așa trebuie". Adică lucruri care țin strict de aparențe, lucruri care țin strict de convenințe, care... Lucruri mărunte... Eram în birou la mama, o doamnă cumpărase o bluză pentru fata ei... Ideea era așa: frumos și elegant și... este să spui: „Vai, ce frumoasă este bluza!". Pentru că a luat-o pentru copilul ei. Dar eu... Nu găsesc că este o rușine și o greșeală să spun ce gîndesc. De ce s-o deranjeze adevărul meu? Și i-am spus: „Mie nu-mi place". Și în timpul ăsta realizam că pe hol mama-mi va spune: „Nu trebuia să spui asta, pentru că a luat-o pentru fata ei". Ceva în genul ăsta. Și am ieșit pe hol și bine-nțeles că mama a-nceput. [...] Sau: am învățat la școală – mi-a plăcut atît de mult asta! – că

salutul nu este un simplu gest, ci exprimă sentimentele, respectul tău față de celălalt și atunci cînd saluți exprimi respectul. [...] „Trebuie să saluți! Trebuie să saluți!" Și salut pe toată lumea, pentru că așa am fost obișnuită: „Săru' mîna!"-n dreapta, „Săru' mîna!"-n stînga... Dar pe cîți îi salut cu adevărat? Asta nu interesează pe nimeni, asta e ceva ce trebuie să rămînă în mine [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară].

Fragmentul citat aduce în discuție două teme care apar rareori în formă transparentă: aceea a raportului dintre morala familială și morala publică și aceea a respectului selectiv. Sinceritatea, cinstea, respectul reprezintă pentru părinții socializați în rural în primul rînd valori familiale; în viața publică, ele sînt „sacrificate" în profitul protecției „feței" Celuilalt și al marcării apartenențelor și delimitărilor simbolice. În ceea ce îi privește pe adolescenți, ei nu operează cu „jumătăți de măsură"; pînă să învețe să separe „cadrele" familiale ale acțiunii de cele publice, ei transferă valorile familiale (și familiare) în spațiul interacțiunilor extra-familiale, ajungînd să construiască un model comportamental și un sistem personal de valori contradictorii și derutante.

7.7. Raportul copiilor cu munca domestică

La nevoie, copiii sînt solicitați să-și *ajute* părinții, asigurîndu-și autoservirea, supraveghindu-și frații mai mici sau efectuînd unele servicii domestice (servirea micului dejun sau a unui dejun simplu pregătit din vreme de părinți, strînsul mesei și al patului, spălatul vaselor, unele cumpărături etc.). Este vorba numai despre activități simple *de execuție*, în care trebuie respectate indicațiile exprese ale părintelui și care presupun *minimum de efort*.

Antrenarea copilului la muncă se dovedește de multe ori o sursă de conflicte, mocnite sau deschise, întrucît copilul „știe" că părintele bun este acela care, atît timp cît este prezent, își protejează copilul de efort („dîndu-i să mănînce", „spălîndu-l" etc.). Pe de altă parte, munca este refuzată de copii și în calitate de semn al apartenenței la categoriile „de jos" sau/și „muierești" – de care părinții înșiși se delimitează explicit –, cu atît mai mult cu cît, în dorința de a-i proteja, aceștia din urmă nu îi solicită, practic, decît la astfel de activități (*„muncă necalificată"*)[1]. Rezistența băieților este acceptată mai ușor decît aceea a fetelor. Tații par a fi cei mai persuasivi în această direcție, dezvoltînd sistematic ideea că, indiferent de poziția profesională, o femeie trebuie să fie în primul rînd *„gospodină"* și, indiferent de alte considerente, un bărbat „face filosofia" în calitate de cap de familie:

1. Ar fi interesant de studiat în ce măsură și prin ce mecanisme contribuie grupurile de copii la apariția și întărirea acestor reprezentări infantile; să remarcăm, deocamdată, că în grupul de egali, copiii – îndeosebi băieții – preferă să creeze impresia că nu sînt deloc solicitați de părinți la muncă, că fiecare crede despre colegii săi acest lucru și că, așa cum notează unii autori [Ana Tucicov-Bogdan, în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 351], părinții buni sînt întotdeauna aceia ai altor copii.

Nu, n-am apelat la treburi din astea fizice niciodată. Şi nu apelăm decît doar aşa, să facă o cumpărătură, aşa, de cinci kilograme, să ducă gunoiul sau să transmită la cineva ceva, dar niciodată ceva peste nivelul lor. [...] De exemplu, dimineaţă eu am scris acolo: „Vă rog să cumpăraţi carte de colorat – de la librărie, în paranteză –, o cutie de margarină de la alimentară şi nişte vişini. Să găsesc curat. Cristian, mergi la bibliotecă!". [...] După cum v-am spus, eu pe copiii mei nu-i duc la prăşit. Eu am prăşit, am cules fructe, am făcut bani să-mi cumpăr o umbreluţă, un ceas [...]. Şi acuma eu n-aş vrea să fie aşa, acuma eu vreau... [...] Ionel [n. 1983] nu vrea deloc să mănînce mămăligă şi se crede mare orăşean, asta nu v-am spus. [...] Da, ştiţi, sau – aşa, nişte copilării se numesc astea de-acuma: „Eu nu mănînc...". Nu mătură, nu fac nu ştiu ce pentru că: „Da' ce, eu nu sînt ţăran!". Nu strîng buruian: „Buruian, ce e acela buruian?! A! Nu mă duc, da' ce, eu sînt ţăran?!" [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare].

Eu eram cu gunoiul, pîinea, astea mi-au aparţinut de mic, de pe la 5-6 ani. Cînd am crescut mai mare, mergeam chiar şi la piaţă – era peste drum, trebuia să traversezi strada. A! şi nu aveam voie să las vasele nespălate cînd veneam de la şcoală şi după ce mîncam. Patul, bine-nţeles trebuia făcut, nici nu se discuta. [...] Nu-mi aduc aminte să fi avut mari responsabilităţi [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, student; părinţii muncitori; mama – studii liceale].

După aceea [întoarcerea mamei din spital], totul a reintrat în normal, dar mama nu mai era femeia care să facă totul şi de atunci am început să facem o parte din sarcinile ei: spălam rufe, geamuri... Cît se putea. Şi de atunci încoace o ajutăm peste tot, nu face nimic singură. Mie-mi place să fac bucătărie, am eu aşa o slăbiciune. Da' nu mă lasă să stau la cratiţă, ea vrea să fac numai muncă necalificată: tăiat ceapă, roşii... şi ea să le potrivească. [...] Ce urăsc şi-acuma cel mai mult [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

– Mama te solicita?
– ...Numai la spălat vase – cînd făcea ea ceva, eu trebuia să spăl în urma ei –, la ce voiam eu să fac, nu. Numai la lucrurile cele mai urîte. [...] Cînd nu sînt părinţii acasă, rămîn eu stăpînă. Săracii ăştia mici, cînd rămîn cu mine acasă, sînt terorizaţi, că ştiu că nu au voie să facă nimic. [...] El e băiat şi nu prea ştiu cum să mă port cu un băiat. E singurul din familie şi... probabil sînt prea dură... Mama-mi zice să-l mai las, că el, fiind băiat, trebuie să fie mai altfel... mai liber, probabil... [fem., n. 1974, bac., fără ocupaţie; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

În vacanţă, trec frumos la cratiţă. Dintre toate, Otilia e cea mai gospodină [...]. Anca: „Nu, că eu am să am bucătăreasă". Zic: „Ei, da, da' o să vrea bărbatul tău să-i găteşti o mîncare cu mîna ta. Că, orice-ai fi, soţul o să vrea să-i găteşti o mîncare cu mîna ta. Este o satisfacţie teribilă!". „Ei, aşa cum îţi face mama ţie." „Aşa" [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Regăsim în raportul copiilor cu munca şi dorinţa părintelui de a se prezenta pe sine ca părinte bun, şi atitudinea protectoare faţă de copil, şi reprezentarea acestuia

ca fiinţă neştiutoare şi incapabilă să execute o acţiune pentru care nu a primit în prealabil algoritmul de la un adult (atitudinea paternalistă), şi dorinţa de diferenţiere în raport cu lumea rurală şi cu categoriile „de jos" al căror simbol este antrenarea copiilor la muncă, şi tratamentul diferenţiat al copiilor, în special al băieţilor, în funcţie de „destinul" lor familial diferit şi de reacţiile lor.

Atitudinea părinţilor cu privire la antrenarea copiilor la munca domestică poate fi corect înţeleasă numai dacă o corelăm şi cu atitudinea faţă de şcoală. Aşa cum observă numeroşi cercetători, părinţii gîndesc programul cotidian al copilului în funcţie de sarcinile sale şcolare[1]. Practic, în definiţiile pe care părinţii le dau categoriilor mijlocii urbane în care se autoidentifică, învăţătura este substitutul muncii fizice: *„Serviciul lui ăsta este: să înveţe, să muncească[2]!"* [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

7.8. Reuşita şcolară şi instruirea para-şcolară[3]

Reuşita şcolară este în mod obişnuit abordată în studiile de sociologie – ca, de altfel, întregul proces de educaţie – ca principala pîrghie de construire a identităţii sociale a copilului (categorie socio-profesională, imagine publică, imagine de sine). Subiecţii noştri nu fac excepţie de la regula evidenţiată în literatură: *„ca să ajungă ceva în viaţă"*, copilul trebuie *„să înveţe"*.

Educaţia şcolară este definită explicit ca *instruire*. Este greu de spus dacă este sau nu vorba despre un reducţionism; discursurile par să insiste asupra acestei dimensiuni pentru a evidenţia diferenţa dintre educaţia familială (al cărei obiect specific este „comportamentul în familie şi în societate") şi educaţia şcolară (al cărei obiect specific îl constituie capacităţile cognitive):

> După şapte ani, începe şcoala cu acea educaţie referitoare strict la materie, la carte, care e în programă [masc., n. 1948; învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Datorînd şcolii propria poziţie socială şi fiind ţinte ale unei propagande intense cu privire la rolul şcolii ca *„principal factor de cultură şi civilizaţie"* şi ca principală instanţă de selecţie a celor merituoşi, cu cît sînt mai lipsiţi de alte tipuri de resurse,

---

1. La Boldeşti şi la Braşov, cercetătorii observă că în categoriile intelectuale copiii nu sînt solicitaţi deloc, iar în celelalte categorii băieţii fac cumpărături simple, în timp ce fetele fac curăţenie, spală vase etc. [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 341; Herseni, coord., 1970: 210]. Pornind de la observaţii de acest tip, unii pedagogi formulează ipoteza potrivit căreia contribuţia familiilor la orientarea practică a elevilor este mică [Şerdeanu, 1971].
2. Faptul că unii copii consideră că a scrie, a citi şi a învăţa sînt activităţi practice – observat de I. Şerdeanu [1971] – devine comprehensibil.
3. Conţinutul acestui paragraf a făcut obiectul unei comunicări prezentate la Congresul al XV-lea al AISLF (iulie 1996, Evora – Portugalia) [Stănciulescu, 1996d].

cu atît mobilizarea în vederea reuşitei şcolare le apare mai convingător ca soluţia compensatorie; lozinca atribuită lui Lenin, *„Învăţaţi! Învăţaţi! Învăţaţi!"*, este pe buzele tuturor părinţilor. Cu atît mai mult cu cît, în opinia acelora dintre adulţii intervievaţi ale căror biografii au fost marcate de instabilitatea politică şi economică, instruirea prezintă, faţă de alte „bunuri" care pot fi transmise/moştenite, marele avantaj comparativ al securităţii produsului; o dată dobîndită – cred subiecţii –, ea nu mai depinde de conjuncturi:

> Cînd fiicele mele au fost premiante la olimpiade [şcolare], le-am urat succes, ambiţie, să ajungă „campioane olimpice". „Dar pentru aceasta, ţineţi-vă de carte! Niciodată nu renunţaţi la carte! Înţelegeţi? *Ea este singura care nu vă trădează*!" [s.n., E.S.] [fem., n. 1933, absolventă a Şcolii Normale → învăţătoare → directoare de unitate de învăţămînt preşcolar → pensionată; în anii 1950, exmatriculată din învăţămîntul superior ca fiică de chiaburi; 2 copii].

> Aicea era, aicea era partea dură a problemei şi asprimea: „Învăţaţi! Învăţaţi!". [...]
> – Înţeleg că şcoala era cel mai important lucru?
> – Absolut! Absolut! Pentru că eu m-am lovit... Eu degeaba aveam rol în „Naţional" şi actorul era figurant, pentru că el a rămas, c-avea hîrtie, iar eu am plecat. Pentru că eu n-aveam şcoală. [...] Adică... instruirea pentru mine e literă de lege. Că am un cumnat care zice: „Ei, astăzi banul...". „Măi – zic –, banul poţi să-l ai azi, şi mîine nu-l mai ai, dar *ce ai în cap nu-ţi mai poate lua nimeni. Averea... azi-mîine ai căzut... S-a schimbat guvernul, nu mai eşti nimic. Da' ce ai în cap, nu-ţi mai poate lua nimeni*" [s.n., E.S.]. [...] „Banul se cheltuieşte, dar – le-am spus – instruirea voastră, să aveţi o poziţie în societate, să fiţi corecte, să fiţi fete cinstite, cuminţi... şi gospodine..." [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; absolvent al unei şcoli militare, retrogradat din raţiuni politice; cinci copii, din care 4 fete].

> Cînd nu eram afară, mai stăteam în sufragerie, pe pat, discutam, întrebau ce-am făcut la şcoală, ce note am luat, cum a fost, dacă mi-am făcut temele, mă şi verificau... [...] Cum să vă spun, tata cel mai mult vorbea cu mine. Erau zile cînd mai stăteam... seara, în special, cînd veneau acasă... Să fiu cuminte, cuviincios, să nu mă ţin de prostii, că n-am s-ajung nimic în viaţă... Mereu discuţii de genul ăsta. [...] Aş învăţa [fără controlul parental], da' de foarte multe ori mai puţin, cît să nu rămîn corigent sau repetent... Pentru ei, asta-i cel mai important [învăţătura]. Şi pentru mine, că, dacă n-am să învăţ, n-am s-ajung... nimeni... şi... n-am s-ajung nimic. Da' nu... dacă nu s-ar ţine altcineva de mine, n-aş învăţa cît trebuie [masc., n. 1981, elev; tatăl – studii medii, instructor cultural; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

Reuşita şcolară are şi semnificaţia unei pîrghii de construire a identităţii părinţilor şi a întregii familii. În cazul fiilor de gospodari, putem pune aceasta pe seama „moştenirii" familiale: am văzut că, mai devreme sau mai tîrziu, gospodarii satului se identifică cu şcolarizarea copiilor lor; de asemenea, datorită ideologiei familiale a „echipei" – pe care o împărtăşesc adulţii din această categorie –, părinţii transformă

reuşita/eşecul unuia dintre membri într-o problemă a tuturor. Apoi, politica şcolară, discursul pedagogic şi opinia comună îi culpabilizează pe părinţi în cazurile de eşec şcolar al copiilor; reuşita este o dovadă că şcolarul face parte dintre copiii de care părinţii „se ocupă"; cu alte cuvinte, ea reprezintă un indicator al calităţii de părinte care „îşi face datoria". În afară de acestea, convinşi de adevărul sloganurilor meritocratice, oamenii cred că reuşita şcolară este trambulina ascensiunii sociale (înţeleasă ca drum spre „o muncă mai uşoară şi o viaţă mai bună", aşa cum am văzut în capitolele anterioare), or, ascensiunea copilului nu este pentru părinţi o problemă individuală, ci una a descendenţei familiale: cu fiecare generaţie, trebuie făcut un pas înainte; numai astfel „sacrificiile" parentale sînt justificate.

Datorită tuturor acestor raţiuni, situarea copilului cît mai aproape de vîrful ierarhiilor şcolare este urmărită cu ardoare. Indiferent pe cine ascultăm – pe părinţi sau pe copii –, indiferent de categoria socio-profesională a părinţilor şi de sexul celui intervievat, notele maxime, premiile şi celelalte recompense şcolare, „funcţiile" în Organizaţia Pionierilor, examenele sînt temele dominante ale povestirilor vieţii. Totuşi, mamele manifestă un interes mai viu decît taţii pentru reuşita şcolară, fapt care poate fi asociat atît implicării emoţionale mai puternice în propria şcolaritate – pe care am evidenţiat-o într-un alt context –, cît şi asumării unui rol mai activ în urmărirea şi susţinerea şcolarităţii copiilor (vom reveni mai jos asupra acestei teme):

> Fetiţa vorbeşte foarte corect, aştept rezultatele cele mai de vîrf de la ea, vreau şi eu în casă coroniţă, vreau şi eu în casă nişte... lauri, aşa... Eu aştept de la toţi, aştept acum un succes la examenul de admitere, aştept şi anul următor sau peste doi ani la fel, tot peste doi ani şi coroniţa... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

> În primele clase am fost premiantă – premiul întîi –, apoi la fel, printre cei mai buni eram considerată, dar... tot timpul eram stresată de mama că n-am destulă ambiţie. Ca să fiu prima, nu printre primii. [...] Liceul l-am făcut tot la noi în oraş, pentru că mama nu voia să plec mai departe. [...] Mă străduiam, învăţam, dar tot... îmi dădeam seama că nu sînt mulţumiţi. Trebuia mai mult. Tot timpul îmi spunea: „Poţi să fii prima!" [fem., n. 1960, studii superioare, cadru didactic suplinitor; mama – studii superioare, cadru didactic, activist cultural, viceprimar; tatăl – studii medii, cadru de conducere; copil unic].

> Ce m-a marcat cel mai mult a fost seriozitatea cu care trebuia să abordez şcoala. Nu ştiu dacă din şcoala primară sau încă dinainte, de la cămin. De cînd mă ştiu, eu am ideea asta în cap: şcoala-i ceva foarte serios, ceva foarte important. Nu mă puteam naşte cu asta. Ştiam că ce e pentru şcoală trebuie să fac, că şcoala-i şcoală. [...] Şi mereu... – cel puţin în ce mă priveşte, nu pot să fac greşeala să vorbesc despre fraţii mei – ideea că... totdeauna mai mult, totdeauna mai mult! [...] La fiecare premiu doi pe care-l luam... totdeauna speram premiul întîi, la fiecare început de an ziceam: „Anul ăsta o să iau premiul întîi". Şi luam premiul doi. Era... o jale [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

– Să înţeleg că rezultatele tale şcolare aveau foarte mare importanţă pentru mama ta?
– Foarte mare importanţă! Chiar mă şi miră acum acest fapt; se vede că mama, care făcuse liceul, ştia cît de importantă este şcoala. Dar chiar dacă mai luam cîte o notă slabă, nu eram imediat „muştruluit"; niciodată pentru aşa ceva nu m-a bătut. În schimb, simţeam eu că este afectată şi mă străduiam...
– Care era atitudinea tatălui tău?
– Şcoala avea şi pentru el importanţă, dar într-o măsură mult mai mică. Aş putea spune că mama avea o adevărată manie pentru asta [masc., n. 1972, bac + 3 ani învăţămînt superior, student; părinţi muncitori].

În aceeaşi ordine de idei, aşteptările sînt mai mari de la fete şi de la primii născuţi, respectiv de la copiii unici; reacţiile de respingere a muncii şcolare sînt mai uşor acceptate dacă vin din partea băieţilor – cărora li se recunoaşte, am mai notat aceasta, dreptul legitim la rezistenţă –, iar experienţa dobîndită în urmărirea şcolarităţii primilor născuţi redimensionează atît exigenţele, cît şi disponibilităţile părinţilor pentru şcolarizarea copiilor „mai mici":

> Copiii mei toţi au fost buni la şcoală. Băiatu-i puţin... Da' am înţeles că băieţii sînt aşa. Fetele sînt mai conştiincioase. Cu băieţii trebuie să lupţi mai mult. Are cap bun şi el, da'... nu-i ca fetele [fem., n. 1948, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

> De copiii noştri, trebuie să recunosc că ne-am ocupat amîndoi mult mai mult de Adrian decît de Octavian, şi asta din mai multe motive. Şi pentru că a fost primul, şi pentru că am avut mai mult timp liber, mai multă răbdare, nu era viaţa agitată pe care o avem acum [după 1989]. [...] Adrian începuse şcoala şi mă ocupam de el: lecţii, verificări, control. Şi în privinţa asta am fost mult mai exigenţi amîndoi. Pe de o parte, ne-am ocupat mai mult de Adrian. Pe de altă parte, am fost şi mai exigenţi, l-am verificat, l-am controlat... Mi-aduc aminte, cînd Adrian era în clasa a VII-a, stăteam cu el de vorbă, îi ţineam tot felul de „discursuri", de „teorii", de „prelegeri". Scopul era să discut cu el ca şi cum ar fi fost mare, să-l lămuresc de necesitatea de a se pregăti. Cu Octavian lucrurile nu se mai întîmplă aşa. Nu ştiu de ce, tot timpul îl vedeam mai mic şi mai copil. Cred că şi la mine în familie tot aşa s-a întîmplat cu sora mea. Cel mic e întotdeauna mic. Ar mai fi o explicaţie a comportamentului diferit: la un moment dat, am considerat că n-are sens să stresez copilul. Sistemul nostru de învăţămînt e foarte dur şi am considerat că, dacă-l las mai liber, mai lejer, poate e mai bine pentru el [fem., n. 1953, studii superioare universitare, profesoară; 2 copii; interviu marginal].

În condiţiile în care singurul domeniu în care băieţilor li se solicită o investire personală mai consistentă este acela al reuşitei şcolare – aceasta fiind ea însăşi obţinută cu un efort personal mai mic pe care îl compensează adesea asistenţa maternă/fraternă mai extinsă, dar care îi face pe mulţi să atribuie reuşita inteligenţei naturale –, autoidentificarea adolescentelor aflate în situaţie de reuşită se situează mai aproape de lumea băieţilor decît de aceea a fetelor:

Iar fraţii au crescut şi am constatat că sîntem foarte diferiţi. [...] Sîntem fiecare altă fire, alt caracter. [...] Abia acuma cînd Costel [singurul frate] începe să crească, parcă simt că s-ar... potrivi un pic cu mine, nu ştiu... [...] Era vorba de opinii diferite, nu de... [...] Să zicem diferenţe în... în a stabili o ordine a priorităţilor [...]. E greu să apreciez. De exemplu... eu am crezut întotdeauna – mă repet – că şcoala, că a învăţa e foarte important. Şcoala nu aşa, ca clădire, ci ca instituţie. E foarte important pentru mine. Ei, am constatat că nu acelaşi lucru e valabil şi pentru fraţii mei [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; fratrie=5, între care un singur băiat; că (auto)identificarea în sistemul fratriei urmează criteriul sexului, iar nu pe acela al atitudinii faţă de şcoală o dovedeşte reuşita şcolară a băiatului, inferioară aceleia a oricăreia dintre surori şi pentru obţinerea căreia mama mărturiseşte că trebuie „să lupte mai mult"].

Mulţi părinţi îşi pregătesc copiii pentru şcoală, atît cît şi aşa cum le-o îngăduie resursele. Se au în vedere achiziţii cognitive specifice (recunoaşterea unor litere sau chiar citirea unor cuvinte/propoziţii, număratul, socotitul), dar şi abilităţi relaţional-situaţionale (să se adreseze cadrelor didactice, să răspundă adecvat solicitărilor acestora, să se poarte cu colegii), dorinţa explicită a părinţilor fiind aceea de a oferi copiilor lor un *capital suplimentar* în comparaţie cu aceia care *„au altă situaţie"*. Dincolo de miza instrumentală a instruirii/educaţiei preşcolare (reuşita viitorului şcolar), în relatările părinţilor se poate citi cu uşurinţă o miză identitară (a distincţiei, în termenii lui Pierre Bourdieu):

Să fie pregătite pentru viaţă, adică, ajungînd în clasa întâi, să ştie să stea de vorbă sau să asculte un învăţător, să poată reda întocmai lecţia care li se predă [...]. Să aibă un plus de cunoştinţe, dacă-i bine spus, adică, pînă ajunge la şcoală, în colectivitate, eu ştiu, au fost şi la grădiniţă, dar nu prea le-a plăcut, că ele erau învăţate cu noi. [...] Sincer să fiu, am gîndit atunci, în momentul ăla, *să aibă un pas înaintefaţă de cei care au altă situaţie* [s.n., E.S.], eu ştiu, care... şi rezultatele nu ne-au dezamăgit, oricum, au fost chiar printre primele [masc., n. 1948, studii medii, muncitor].

Cu cîtva timp înainte de a începe şcoala a venit la noi acasă un învăţător gras şi mai în vîrstă care înscria copiii ce urmau să intre în clasa întîi. Ţin minte că m-a întrebat dacă ştiam să număr, bine-nţeles că ştiam, mă învăţase mama, ştiam şi înainte şi înapoi, ştiam chiar şi mici socoteli, încît învăţătorul respectiv, după ce m-a supus unui mic test, a spus că ştiu destul de multe pentru vîrsta mea, mai ales că nu fusesem la grădiniţă [fem., n. 1965, studii superioare, inginer; mama – studii liceale + 2 ani studii superioare (abandonate), cadru didactic suplinitor în rural → curs de calificare → funcţionară].

O miză care se dovedeşte uneori greu de atins, pentru că, în contact cu grupurile de „egali" pe care le creează şcoala, copiii par să-şi constituie o reprezentare verticală a lumii sociale „de la nivelul lor în sus", foarte acută, şi să se autoclaseze mai jos decît ar dori părinţii lor:

Din prima mea clasă îmi amintesc numele cîtorva colegi – aşa de rău îmi pare că nu le-am scris numele tuturor pe singura fotografie pe care o am de atunci! – şi faptul că aşezarea noastră în bancă era... cum să spun... Aveam, de exemplu, colegă o fetiţă blondă care stătea în prima bancă în rîndul din mijloc, chiar în faţa catedrei. Mama acestei fetiţe era profesoară de română la liceul „Mihail Sadoveanu" şi venea aproape zilnic să o ia pe Ina acasă, uneori cu maşina. Însăşi învăţătoarea noastră parcă era mai îngăduitoare cu ea cînd îşi uita acasă panglicuţa albă, obligatorie pentru celelalte fetiţe. Eu stăteam în rîndul de la uşă, în banca a patra, cred. Iar în ultimele bănci stăteau, de obicei, trei fetiţe care proveneau din familii foarte sărace, una era dintr-o familie de ţigani. Aceste fetiţe lipseau mult de la ore, nu aveau niciodată ce le trebuia, nu-şi făceau temele, luau numai note rele, erau foarte neîngrijite şi din cauza asta, cred, învăţătoarea noastră le plasase pe nişte locuri unde erau, într-un fel, izolate de noi ceilalţi [fem., n. 1965, studii superioare, ingineră; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitor].

De exemplu, cînd luam o notă proastă mă comparau cu alţi colegi. Că, na... De fapt, o colegă care... na, toată familia e... profesori. E şi normal, na, părinţii profesori, bunica profesoară... şi mereu mă compara cu dînsa. Şi, bine-nţeles, are şi alte condiţii... [...] Şi... de exemplu, cînd iau un nouă şi altul ia opt, le spun. Şi atuncea: „Da' nu te compara cu altcineva, că ăla n-are condiţii" ş.a.m.d. şi atunci chiar mă supără foarte mult că... cînd e în interesul lor, mă compară, cînd nu... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

În faza primilor copii şcolarizaţi (în anii 1970), puţini dintre părinţii intervievaţi încearcă să intervină în distribuirea copilului la o şcoală „mai bună". Protecţia copilului primează: cu cît are mai puţine străzi de traversat şi un drum mai scurt şi fără tentaţii de străbătut, cu atît e mai bine; sistemul circumscripţiilor şcolare pare elaborat special pentru aceasta, iar părinţii sînt bucuroşi să îl respecte. De regulă, primul născut este înscris la şcoală în circumscripţia sa, iar schimbarea locuinţei – frecventă în primele faze ale ciclului de viaţă familială –, precum şi schimbările intervenite în harta şcolară a unui oraş în expansiune pot atrage schimbări repetate ale şcolii. De altfel, şi atunci cînd încearcă să intervină pentru repartizarea copilului la o învăţătoare „mai bună", sistemul relaţional al celor mai mulţi este, în acest moment, prea limitat şi prea departe de lumea şcolii ca să le-o permită. Pe de altă parte, ei cred în ideologia şcolară a meritelor personale şi a succesului garantat de „colaborarea" dintre şcoală şi familie:

Am mers la şcoală în 1978. Cum se făcea: în zona în care locuiam, în blocul meu şi încă cîteva din jur, într-un an copiii erau înscrişi la una dintre şcoli, iar în celălalt la cealaltă, aflate, practic, la aceeaşi distanţă de scara blocului meu. Eu am fost dus la „13", şcoală ce fusese înfiinţată prin '75, efectiv aşa a „picat". La clasa I A, unde era o învăţătoare mai în vîrstă, lumea se bătea să-şi dea copilul. Ai mei nu au reuşit lucrul acesta şi am învăţat în clasa în care am fost efectiv repartizat, cu care am mers

pînă-n clasa a VIII-a [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student; părinți muncitori, locuire în cartier muncitoresc].

La această școală am învățat doar pînă în trimestrul doi, cînd m-am transferat la Școala Generală 30. Deoarece ne mutasem la bloc, în „Alexandru cel Bun", părinții m-au transferat la această școală care era mai apropiată de casă. [...] Din clasa a II-a, părinții m-au transferat din nou la altă școală care se construise recent în cartier și era mult mai aproape de casă, la o distanță de două-trei blocuri. Am nimerit, spre norocul meu, la o învățătoare extraordinară [fem., n. 1965, studii superioare tehnice, ingineră; mama - funcționară, tatăl - muncitor; locuire în cartiere muncitorești].

Să știți că pînă-n clasa a VIII-a toți au învățat la „22". N-am putut să... și am știut că e școală bună. Am ales învățătorii. Am ținut să fie un învățător bun. Și sever. La cea mare nu am făcut nimic. Întîmplarea a făcut că a nimerit la o învățătoare foarte bună. La a doua, am apelat la doamna învățătoare a primeia. Și mi-a înscris-o la învățătorul pe care mi l-a indicat. La a treia, tot doamna m-a ajutat. La Costel am avut ghinion, că era domnul director Popescu și n-a mai acceptat să se pună „pile". Și mi-a dat băiatul la o învățătoare care nu prea mi-a plăcut. N-am prea fost mulțumită de ea, da' am avut noroc că a plecat și a venit doamna Nica. La Mădălina, n-a mai fost nevoie să pun „pilă", că mi-a luat-o doamna Nica [fem., n. 1947, funcționară; 5 copii; locuire în cartier periferic cu populație foarte eterogenă].

Era școala de care aparțineam, de pe strada noastră. [...] Era și mai aproape, erau străzi mai puține de traversat, drumul era mai în siguranță și n-au fost probleme. Au mers după principiul că cine învață, învață oriunde, la orice școală și nu..." [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă; părinți muncitori; locuire în cartier muncitoresc].

Intrarea în cele două „trepte" ale ciclului liceal este aceea în care părinții se implică cel mai mult. Orientarea școlară este, îndeosebi pentru primii copii școlari, „opera" cvasi-totală a părinților[1]; dacă decizia lor este urmată de un eșec, următorul candidat are o libertate de opțiune mai mare și șansa (?) unor strategii de pregătire (culegeri, meditatori) mai precoce și mai intense. În ceea ce-l privește pe candidatul respins,

1. Rolul decisiv al părinților din urban în orientarea școlară și profesională a copiilor este relevat de numeroase studii care evidențiază, totodată, caracterul nesistematic și punctual, *„de campanie"* (interesul se manifestă în preajma examenului) al acestei orientări [Drăgan, Stoicescu, 1970; Salade, în Constantinescu, coord., 1969: 32-63], precum și absența concordanței între evaluările părinților și acelea ale școlii cu privire la aptitudinile copiilor [Drăgan, Stoicescu, 1970; Mureșan, 1976]. Autorii citați le reproșează părinților interesul punctual pentru școală și nivelul scăzut de cunoaștere a copiilor (supraevaluarea acestora); este evident că o astfel de interpretare a faptelor observate este tributară axiomei potrivit căreia organizarea și evaluările școlare sînt infailibile. Or, discontinuitatea strategiilor cu privire la instruirea și orientarea școlară este determinată de organizarea însăși a sistemului școlar care face din concursurile de admitere și examenele de absolvire nucleul său; în ceea ce privește supraevaluarea performanțelor copiilor, ea este cultivată de sistemul școlar de evaluare însuși.

sistemul redistribuirii pe locurile neocupate la alte licee le permite părinţilor perseverenţi să intervină pentru obţinerea unui loc într-un liceu „mai bun" sau într-o clasă „mai bună" :

> Eu, de fapt, am vrut să dau la Liceul Pedagogic. Acolo am vrut eu. [...] Dar, cu cîteva luni înainte de examen, văzînd că eu matematica n-o stăpînesc, părinţii m-au... silit să dau la Sanitar. Acolo eu nici nu voiam să aud, dar spuneau că acolo o să am o meserie, chiar dacă la facultate mai tîrziu n-am să iau. Se punea problema să ai o meserie. [...] Numai bine că n-am luat şi... [...] Eu aveam medie destul de mare, dar erau cam mulţi înaintea mea pe listă. Ei spuneau că se bagă în calculator şi...
> – [Ajutor:] Se redistribuie?
> – Da. La liceele mai bune. Şi mama – nu ştiu cum a ajuns la acea persoană – s-a dus şi mi-a luat dosarul şi l-a adus aici. A plîns, s-a rugat aşa de mult ca să mă... A suferit foarte mult că am „căzut" şi nu s-a liniştit, s-a chinuit mult pînă să mă bage aicea [fem., n. 1974, bac., fără ocupaţie; mama – funcţionară].

A crea *condiţiile materiale* necesare reuşitei este o obligaţie pe care şi-o autoimpun toţi părinţii intervievaţi. După cheltuielile de subzistenţă (hrană, îmbrăcăminte, condiţii de locuit) – iar uneori înaintea acestora –, cărţile de colorat, jocurile educative şi mai ales rechizitele şi literatura şcolare constituie capitolele cele mai importante ale bugetelor de familie – ca semnificaţie, nu ca volum, ceea ce înseamnă că metoda cantitativă a bugetelor nu este adecvată pentru punerea în evidenţă a acestui fapt:

> De-asta vă spuneam mai devreme că noi n-am făcut nici un concediu. Că tot timpul s-a pus problema că noi mergem în concediu, dar dup-aia începe anul şcolar şi trebuie rechizite – că, să ştiţi, eu le-am cumpărat şi cărţile la copii, nu m-am lăsat că le dă gratuit de la şcoală, au fost ani cînd le-am cumpărat toate cărţile; ştiu că are de dat un examen, eu le cumpăr cărţile, indiferent că le dau mîncare mai... trebuie să le asigur... Am mers pe ideea asta că trebuie să-i asigur copilului. [...] I-am cumpărat aşa un teanc de culegeri săptămîna trecută. Nouă mii de lei am dat numai pe culegeri. Şi, vă spun sincer, n-avem bani de mîncare, da' m-am dus şi i-am cumpărat culegeri, pentru că peste doi ani va avea admitere [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

> I-am spus: „Tată, dacă crezi că undeva nu merge, ne spui, că sîntem dispuşi, indiferent...". Şi am un bun prieten, lucrează la Trustul de Construcţii, profesor de matematică, de fapt, şi mă duc la el într-o seară şi-i spun să facă cîteva ore de pregătire cu fata. [...] Din două-trei exerciţii pe care i le-a dat, a zis că n-are rost să-mi ia nişte bani [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; din 1991 cadru de conducere].

Dacă în categoriile muncitoreşti (generaţia copiilor de gospodari?) cheltuielile şcolare au în primul rînd o finalitate practică, în categoriile intermediare (generaţia a doua de migranţi? părinţii anilor '80?) reţine atenţia focalizarea discursurilor asupra produselor şi serviciilor greu accesibile (jucării şi rechizite de provenienţă străină). Reliefarea accesului la bunurile şi serviciile rare şi costisitoare poate avea o triplă

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
—PSIHOLOGIE

semnificaţie identitară: pe de o parte, accesul indică un anume nivel al veniturilor şi, în condiţiile în care cererea este mai mare decît oferta, existenţa unei reţele relaţionale şi a unui capital simbolic; pe de altă parte, a oferi copilului bunurile rare – în special pe acelea legate de şcoală – constituie „proba de foc" a părintelui bun; să observăm pe lîngă acestea şi faptul că, fiind vorba despre bunuri şi servicii *culturale*, a declara interesul pentru ele şi posesia lor echivalează cu a-l informa pe interlocutor că aparţii – *de facto*, dacă nu şi *de jure*, prin comportament, dacă nu şi prin diplomă – categoriei intelectualilor şi, mai general, categoriilor superioare. Aceleaşi semnificaţii sînt asociate activităţilor para-şcolare ale copilului (frecventării bibliotecilor, lecţiilor suplimentare de limbi străine sau/şi de muzică, meditaţiilor pentru admiterea într-un ciclu superior de învăţămînt, activităţilor sportive – rezervate, de regulă, băieţilor):

> N-au lipsit niciodată cărţile de colorat care, cred eu, sînt un început. A! Foarte mult accent am pus pe rechizitele astea mai sofisticate, cum erau atunci lucrurile chinezeşti, o raritate să găseşti un creion chinezesc, sau un penar, sau o carioca, sau... Bine, ei au avut... să ştiţi că, chiar dacă sînt trei copii... eu am avut foarte multe discuţii contradictorii cu persoane... zic eu... cu studii superioare, profesori, ingineri, doctori şi prieteni de familie.... crezînd că, dacă noi avem trei copii, noi nu putem oferi pentru aceşti trei copii totul. Şi copiii mei pot avea, chiar dacă sînt trei, nu ştiu ce volum apărut ultima dată, sau nu ştiu ce culegere, sau nu ştiu... chiar toate culegerile şi dicţionarele pe care le-am găsit le-am cumpărat pentru copii... [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soţul – muncitor; 3 copii].

> Sînt foarte fericită că pînă acum copilul a crescut bine, este tare isteţ. De cîte ori mergem la plimbare, se opreşte cineva să vorbească cu el şi primeşte numai laude. Cînd o să împlinească doi-trei ani, aş vrea să-l dau la cămin. Sper să am posibilitatea să-l învăţ o limbă străină de cînd este mai mititel, aş vrea să înveţe să danseze şi să cînte la un instrument – sper să aibă ureche muzicală – [...], cînd o să mai crească un pic o să-i dau ore de franceză şi engleză şi, deşi soţul meu rîde, vreau să înveţe să cînte la pian. Măcar să încerce, dacă nu o să-i placă, nu o să-l forţez. Chiar zilele trecute am vorbit cu o profesoară de franceză care este prietenă cu o colegă de-a mea. A început să rîdă cînd a auzit cît are copilul [cîteva luni], deşi eu am vorbit serios. Mi-ar plăcea să înveţe să danseze, să facă sport. Sper să poată face o facultate, dar aş vrea să fie altceva decît Medicina. Sper ca el să reuşească mai mult decît mine [fem., n. 1968, liceu sanitar, asistentă medicală căsătorită cu un medic de origine urbană; un copil/băiat născut în 1995].

Şcolaritatea copiilor devine pivotul în jurul căruia se organizează întreaga viaţă a familiei. Teritoriile domestice sînt continuu reatribuite, în funcţie de numărul celor care trebuie să înveţe şi de importanţa etapei şcolare în care se află fiecare; concursurile de admitere şi etapele superioare ale învăţămîntului au prioritate:

> – Apoi te-ai mutat în cameră cu Anca.
> – Da. Într-un fel era mai greu, pentru că ea era mai mare şi... cînd eram eu mai mic, ea trebuia să dea la facultate... examene din astea mai grele şi... na, mai puţin umblam

pe-acolo prin cameră. Mai mult cînd dormeam, seara, că-n rest... şi pe hol trebuia să merg încet, aproape deloc nu mă jucam acolo în cameră. Numai cînd lipsea dînsa [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Ne-am schimbat imediat după apariţia fetiţei. Tot din nişte cauze obiective. Am dus televizorul de aici în dormitorul mare şi i-ar fi stînjenit să stea să înveţe acolo. În dormitorul lor le-am mobilat în aşa fel încît să aibă numai şi numai lucrurile lor, şifonierul lor cu haine şi biroul lor cu cărţi. [...] Eu am luat fetiţa cu mine la grădiniţă de la un an şi zece luni pentru ca băieţii să rămînă singuri, indiferent dacă au fost în aceeaşi tură sau în ture inverse la şcoală, tocmai pentru a putea să-şi înveţe [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Orarul cotidian al copiilor este şi el determinat de orarul şcolar. Atunci cînd au posibilitatea să o facă, părinţii controlează vigilent respectarea programului, a cărui componentă principală este „făcutul" temelor; telefonul devine un instrument important de control şi educaţie:

– Înţeleg că exista o preocupare deosebită pentru teme.
– O! Bine-nţeles! Păi asta era pe primul loc totdeauna! Dacă voiai să faci ceva, orice: „Da' lecţiile ţi le-ai făcut?". Sau dacă voiai... Bine-nţeles că... învăţatul pe primul loc şi după aia celelalte! Şi bine-nţeles că altele nu mai erau niciodată, că n-aveai timp! Şi tot aşa. Şcoala a fost pe primul loc totdeauna. Şi în vacanţe! Dădea telefon de la servici: „Ai făcut ceva? Ai lucrat ceva la matematică?". Totdeauna trebuia... – pînă şi-n vacanţe! – să avem două ore de matematică. Cică „să nu ne ieşim din mînă"! Acuma zic că-i normal, dar atunci eram terorizată de matematică, de română, de ce era [fem., n. 1974, bac., fără ocupaţie; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Şi era un program foarte clar: veneam de la şcoală, mîncam, dormeam, iar de la 16^{30}-17^{00} pînă pe la 18^{00}-19^{00} îmi făceam temele, fără nici un drept de apel. Şi aşa au mers lucrurile pînă în clasa a V-a. A fost destul de ordonată viaţa mea de şcoală primară [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, student; mama – studii liceale + calificare postliceală, muncitoare; tatăl – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

În raporturile cu copiii, părinţii manifestă un respect cvasi-absolut pentru ordinea şcolară. Autoritatea cadrelor didactice şi disciplina elevilor în timpul cursurilor sînt „literă de lege". Copilului i se poate ierta faptul de a fi luat o notă mică, dar nu şi acela de a fi „vorbit în oră" sau de a-i fi „răspuns" profesorului. Informaţiile sînt obţinute, de obicei, de la copiii înşişi, întrucît şcoala este una dintre temele care apar cel mai frecvent în conversaţia cotidiană părinţi-copii, iar norma – insistent formulată – „să nu minţi" înseamnă în primul rînd să nu-ţi minţi părinţii, trimiţînd la construirea şi întreţinerea limitelor familiei mai mult decît la o morală a vieţii publice. Totuşi, acordul manifest al părinţilor – din convingere sau din dorinţa „pedagogică" de *„a nu denigra şcoala"* – cu punctul de vedere al profesorului şi sancţiunile aplicate copiilor

indisciplinați îi determină pe aceștia din urmă să ascundă multe evenimente sau să le prezinte într-o lumină convenabilă:

> La noi în casă trebuia totdeauna să fii sincer... Ne-au spus să fim cinstite... Că, dacă spun adevărul, e mai bine. Și eu... cîteodată îi dezarmam pe ai mei, spunîndu-le tot ce s-a întîmplat. Trebuiau să mă certe, și, dacă le spuneam ce s-a întîmplat, atunci... Era ca un fel de armă. E adevărat că le prezentam totul într-o lumină favorabilă – cred că nu există copil care să nu facă asta –, dar le spuneam întotdeauna ce s-a întîmplat [fem., n. 1971, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

> Nu, nu le spun tot. [...] Că tot așa, la română sau la matematică mi-a pus o notă mică pe nedrept. [...] Și atunci i-am spus [mamei], da' tot m-a certat. Sînt sigur că n-ar trebui să pună note rele, așa, din... că vorbești. [...] Atunci n-a fost de acord cu mine. Că n-aveam dreptul să vorbesc în oră. Ea s-a supărat mai mult că am vorbit în oră, decît pentru notă! Dacă am vorbit în oră, n-ar fi trebuit să-mi pună o notă mică, ar fi trebuit să-mi afecteze nota la purtare, da' nu... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Caietele de teme, lucrările de control, carnetul de note sînt surse importante de informație în clasele primare. Începînd din ciclul gimnazial, rolul lor se diminuează, pentru că profesorii înșiși controlează mai rar temele în detaliu și trec mai rar notele în carnetele elevilor. Rămîn contactele directe ale părinților cu reprezentanți ai școlii și participarea lor la activitățile organizate de școală („ședințe cu părinții" și serbări școlare, îndeosebi); relatările cu privire la aceste subiecte indică existența unui adevărat clientelism școlar, asupra căruia vom reveni într-unul din paragrafele următoare.

Conținuturile intelectuale ale școlii par a fi „idolii" părinților. Cu excepția unor cadre didactice „umaniste", nimeni nu le contestă legitimitatea. Ele sînt pur și simplu *data* și trebuie acceptate ca atare: cu admirație amestecată cu teamă *vis-à-vis* de cantitatea și dificultatea lor. „Treaba" părinților începe de la acest *datum* pe care copilul trebuie să-l asimileze și constă în: a controla timpul copilului, a-i controla temele scrise, a-l asculta la cele orale, a-i explica ce nu înțelege, a-i stimula pe frații mai mari să-i „ajute" pe cei mici (să controleze/asculte/explice în locul părinților), a apela la rude și cunoștințe pentru „ajutor", a angaja și plăti un meditator.

Mamele sînt, de regulă, „specialiste" în ciclul primar; la nivelurile superioare, competența lor se reduce la control și la stimularea altor „ajutoare". Tații se implică mai rar la capitolul însușire a conținuturilor școlare; dacă la alte activități (aprovizionare, curățenie, bucătărie, supraveghere și îngrijire a copiilor, educație morală) unii concurează cu mamele, în domeniul „învățăturii" cei mai mulți preferă să stea deoparte. Implicarea părinților este mai mare în școlaritatea primilor născuți; pentru ceilalți copii, sînt valorificate resursele solidarității fraterne:

> A! Asta este... Trebuie să vă spun că pot să-mi dau doctoratul în ciclul primar. Am făcut clasele I-IV și am învățat cot la cot cu ei de patru ori; a cincea oară, cu

Mădălina, a luat-o Otilia. Dar primii patru... am făcut clasele primare cot la cot cu ei. Şi n-a fost... De exemplu, la Diana a fost un sistem, la Anca, s-a schimbat puţin, iar la Otilia s-a schimbat şi mai mult. Am cumpărat „Caietul învăţătorului"... [...] [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

Mă controla. Mama. Mama mă controla. Tata... tata era pentru „consultaţii speciale". Cînd aveam o nelămurire, o poezie de învăţat, o expresie pe care n-o înţelegeam, „probleme" la matematică..., tata se ocupa. Mama ne verifica temele. [...] Aveam pagini întregi rupte. [...]
– Înţeleg că mama *controla*, iar tata *ajuta*?
– Da: „Duceţi-vă la tata!". El era poate... competent. Şi... poate că mai era şi... [rîzînd] mama pierdea destul timp cu noi, să mai piardă şi tata! [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Numai eu m-am ocupat din momentul cînd copiii au început şcoala. Chiar... a fost o convenţie: „Tu te ocupi de carte, de copii, de şcoală, de şedinţe, de tot ce trebuie, iar eu de gospodărie, de aprovizionare, ca să împărţim sarcinile" [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soţul – muncitor; 3 copii, din care doi şcolari].

Prima dată mama a fost cea care m-a îndrumat. Mă controla „la sînge" cînd îmi făceam temele. Mi se rupea şi foaia, nu aveam voie cu ştersături, zgîrieturi, mîzgăluri, mama mea nu accepta aceste lucruri niciodată. Eram pus [să scriu] de „n" ori, pînă ieşea perfect. Din clasa a IV-a nu a mai fost nevoie de o îndrumare atît de atentă, însă nu am scăpat de sub observaţie, datorită tendinţei mele permanente de a ieşi afară la joacă şi de a „uita" să mă întorc [masc., n. 1972, bac. + 2 ani învăţămînt superior, student; mama – muncitoare cu studii liceale; tatăl – muncitor, învăţămînt general obligatoriu de 7 ani].

Să ştiţi că în clasa întîi am asistat la foarte multe ore de citire şi de matematică, ca acasă să se continue exact aşa cum a început învăţătoarea. [...] Şi acasă lucram cu asta mare, cu asta mică nu a mai fost nevoie, că au învăţat una de la alta; s-au ajutat foarte mult, se ajută... [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; soţia – învăţămînt general obligatoriu de 7 ani + şcoală profesională, muncitoare; 2 copii].

Variabila hotărîtoare în această angajare diferenţiată a părinţilor în şcolaritatea copiilor pare a fi nivelul comparativ superior al studiilor mamei – măsurat în tipul filierei şcolare (liceu pedagogic sau de cultură generală *versus* liceu industrial sau şcoală profesională, de exemplu) şi în nivelul notelor şcolare, dacă nu şi în ani de studiu. Pe de altă parte, în condiţiile în care există, totuşi, nişte exigenţe ale muncii salariate, funcţionalitatea familiei impune o distribuţie a rolurilor, iar în faza de extensie şi de platou a ciclului vieţii familiale, bărbaţilor le revine în primul rînd rolul de asigurare a resurselor financiare. Să remarcăm şi faptul că din povestiri rezultă un sentiment cvasi-general că bărbaţii, oricît de instruiţi, sînt, prin natura lor, lipsiţi de calităţile necesare unui „învăţător" (de răbdare, de tact etc.), precum şi convingerea celor mai multe dintre mamele generaţiei centrale că sînt de neînlocuit ca educatoare

ale copiilor lor, astfel încît se consideră obligate să-şi asume în întregime rolul educativ sau să „dubleze" acţiunea tatălui, atunci cînd acesta se implică.

Eşantionul analizat aici – nereprezentativ – exclude situaţia în care părinţii „nu se ocupă" de copii, sînt „dezinteresaţi", „transferă" sarcina instructiv-educativă şcolii etc. Iată discursul exemplar al unei mame, ai cărei băieţi au rezultate şcolare (măsurate în note) în general mediocre, iar la unele discipline şi în unele etape chiar slabe:

> Ce înţeleg cînd spun că mă ocup de ei? În primul rînd cer temele la control. În al doilea rînd, iau caietul de maculator şi cartea şi – fie că îmi amintesc, fie că recitesc eu o dată lecţia – încep să-i pun toate întrebările [...]. Îi planific timpul foarte bine. [...] Plus hrana [...]. Şi în privinţa ţinutei, şi în privinţa orei cînd trebuie să plece la şcoală [...]. Îi controlez la telefon să văd dacă sînt acasă [...]. Mă ocup chiar prin meditaţiile pe care le-au făcut; tot timpul... în casa noastră a fost un profesor – sau un student, o perioadă –, bine-nţeles că nu avea Ionel o problemă nerezolvată, fără să pun mîna pe telefon sau să apelez la persoana de faţă. [...] Întotdeauna controlez cu foarte multă grijă lucrările, tezele, tot ce pot vedea, să văd; ei au de foarte multe ori impresia că n-au fost suficient de bine notaţi. [...] Niciodată n-am defăimat şcoala [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; soţul – şcoală profesională, muncitor; 2 copii şcolari].

Indiferent de rezultatele şcolare ale copilului, părinţii intervievaţi *au convingerea* că „se ocupă" de el, iar analizele pe care le-am întreprins pînă acum evidenţiază o motivaţie puternică şi o mobilizare intensă în acest sens. „A se ocupa de copii" înseamnă însă, pentru ei, un ansamblu foarte cuprinzător de activităţi, cărora le fac faţă atît cît şi aşa cum pot, *în condiţiile date*.

7.9. Protecţia viitorului copilului şi construcţia identităţii sale etice, culturale şi statutare prin orientarea profesională. Din nou, respectul selectiv

Primul obiectiv al strategiilor profesionale ale părinţilor rămîne securitatea existenţei. Ca şi predecesorii lor din rural, migranţii doresc să le asigure, înainte de toate, un loc de muncă şi un venit sigure copiilor lor; ceea ce contează, într-o primă etapă, în orientarea profesională este *„să aibă o meserie"*, iar meseria este înţeleasă aici în sensul larg de activitate non-agricolă care aduce venituri băneşti regulate („sigure"), pe care l-am identificat şi în lumea rurală. Aşa se explică de ce, la finalul învăţămîntului general obligatoriu, orientarea şcolară – în care părinţii au cuvîntul hotărîtor nu din raţiuni legate de exercitarea autorităţii, ci pur şi simplu pentru că, adesea, copiii sînt dezorientaţi – privilegiază liceele „de specialitate" (sanitare, economice, pedagogice, industriale), care permit obţinerea – pe lîngă diploma de bacalaureat ce dă dreptul continuării studiilor în învăţămîntul superior – şi a unui certificat de calificare; diploma de bacalaureat, respectiv certificatul de calificare sînt primele mize ale şcolarităţii copiilor:

– Cine a hotărît tipul liceului?
– La cea mare, eu. Şi i-a plăcut. Primele două au făcut Liceul Sanitar. [...] Eu le-am dat la Sanitar conştientă că este un liceu slab, adică nu te pregăteşte pentru facultate. Ca să aibă o meserie! Ştiu eu dacă reuşeşte altceva? [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

– Cum ai ajuns să dai examen la Liceul Economic?
– Dacă ar fi să fac o proporţie, cred că decizia aparţine cam 70-80% mamei şi restul mie. De ce spun asta? Pentru că mi s-a explicat mai tîrziu că trebuia să fac un liceu care să-mi ofere o meserie, după care să pot obţine un loc de muncă. Deci asta a fost ideea şi ca atare mama s-a gîndit că ar fi bine să fac Liceul Economic, secţia Contabilitate şi Finanţe, care-ţi oferea meseria de contabil care era atunci... – eu ştiu? – însemna lucru mare pentru ai mei. Şi atunci a ales ea pentru mine... Dar nu-mi aduc aminte să fi avut atunci vreun fel de opţiune. Cînd s-a hotărît, am fost foarte de acord. Nici nu-mi amintesc să fi fost vreo discuţie pe tema asta... Dar evitam să recunosc în faţa colegilor că a fost decizia părinţilor, pentru că toţi se lăudau – era curentul general – că „Eu încă nu m-am hotărît, dar vreau să merg la un liceu teoretic" [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, muncitoare].

Nivelul veniturilor este o condiţie marginală; cu atît mai bine dacă meseria este şi „bănoasă", dar *protecţia* copilului de munca grea are prioritate în faţa salariului, astfel încît este preferabil ca acesta *„să cîştige mai puţin, da' să nu muncească aşa mult"*. Meseria trebuie să asigure o anume protecţie fizică şi socială; sînt preferate, îndeosebi pentru fete, meseriile în care condiţiile de muncă sînt „călduţe", mediul social relativ „elevat", iar criteriile de evaluare a muncii puţin riguroase. Din interiorul şi din afara domeniilor respective, majoritatea părinţilor consideră că domeniile sanitar, economic şi pedagogic (neproductive, deci mai slab retribuite, conform politicii vremii) îndeplinesc cel mai bine condiţiile menţionate:

Le-am orientat la Liceul Sanitar... Este o meserie pentru o fată... Nu te bate vîntul, te învîrţi într-un mediu cît de cît... Nu ai plan de producţie, nu ai ture de noapte... [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Un vecin, un prieten, cu un an înaintea mea, a dat admitere la Liceul Economic. Asta m-a determinat şi pe mine să fac la fel. Era ceva nou, apăruseră liceele de specialitate. La hotărîrea mea au contribuit doi factori. Mai întîi faptul că auzeam mereu de la mama: „Să ai o muncă curată!"; să stai la birou era ceva privit cu stimă, cînd tot timpul vedeam „construcţia socialismului" – numai şuruburi, fier, mizerie. Al doilea factor a fost că voiam să fac ISE-ul. [...] M-am angajat şi am lucrat opt luni. A fost un exemplu de ce mi-a zis mama: „o muncă curată". Vedeai fierul, macarale, muncitori ce se încălzeau pe lîngă nişte butoaie cu cocs, murdari, miroseau... Am nimerit în acelaşi loc cu colegul meu de bancă. Eu aveam oarece „pile" şi am lucrat la contabilitate; el – în depozit. Vedeam diferenţa dintre noi: eu – în pavilionul administrativ, unde era cald, bine; el – cu pufoaică tot timpul. Simţeam o oarecare jenă... [masc., n. 1973, student; mama – casnică; tatăl – magaziner; interviu marginal].

În orice caz, a-i asigura copilului o meserie nu reprezintă idealul părinţilor, ci doar o strategie determinată de prudenţă, în condiţiile în care şansele de reuşită în învăţământul superior nu pot fi evaluate. Înţeleasă în sens restrîns, ca activitate profesională de execuţie, de regulă productivă (în fabrică, pe şantier), opusă muncii „cu creierul" sau/şi a cărei exercitare necesită cel mult studii medii (şcoală profesională, liceu), *meseria* rămîne soluţia ultimă pentru copilul în eşec şcolar relativ:

> Pentru copii, am gîndit pentru fiecare în parte cam ce ar fi mai potrivit. În ceea ce priveşte băiatul, a fost mai mult hotărîrea mamei... Însă nu s-a opus în nici un fel şi cred că s-a împăcat repede cu ideea, n-a existat nici un fel de opoziţie. După cîte am înţeles, cu timpul, chiar ajunsese să-i placă domeniul economic... Pentru fată... a fost puţin mai complicat. Au existat mai multe propuneri. [...] Pînă la urmă s-a căzut de acord că Liceul Sanitar asigură un loc de muncă ulterior, ceea ce era cel mai important. Pentru că să urmeze un liceu teoretic... Se pare că nu prea am avut încredere în copiii noştri... [...] Ei sînt amîndoi studenţi acum, dar puteau să nu fie, şi atunci bine-nţeles că ar fi trebuit să aibă un loc de muncă pentru a-şi asigura o bucată de pîine [masc., n. 1947, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; 2 copii, ambii studenţi].

> Trebuie să muncească, indiferent în ce domeniu. Că... fiecare după posibilităţile lui... Unul munceşte cu creierul, altul... nu poate, şi atunci trebuie să-l canalizezi... Ai mai mulţi copii, unul poate să înveţe, este dotat, dar celălalt nu mai este dotat şi trebuie să-l canalizezi în altă... o meserie. Asta e! [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

Printre funcţionari şi intelectuali îndeosebi, meseria este evaluată şi în funcţie de *dimensiunea sa etică, culturală şi relaţională*, care determină gradul de valorizare socială a profesiei, poziţia şi, în ultimă instanţă – dată fiind influenţa conştientizată a naturii muncii şi a colectivităţii asupra evoluţiei sinelui – caracterul însuşi ale aceluia care o exercită. Aşa se explică de ce respectul este selectiv şi privilegiază – fără a absolutiza – statutul profesional şi diploma: acestea sînt considerate, dacă nu garanţii sigure, măcar premise indispensabile ale culturii (instruirii) şi moralităţii. Fragmentul care urmează este cum nu se poate mai elocvent şi nu mai necesită nici un comentariu suplimentar:

> – Nu le-am impus: „Să te faci cutare, să...". Nu, ferească Dumnezeu! „Îţi place? Bine! Da', uite, meseria asta are... şi... ăstea sînt dezavantajele. Îţi place? Fă-o, da' fă-o foarte bine!"
> – Îi orientaţi, totuşi, către meserii care aduc nişte avantaje.
> – Nu mai bine plă... Sincer, nu mai bine plătite. Eu am suferit cumplit că la şcoală, la-nceput de an şcolar, cînd începeau să ne cunoască profesorii: „Popescu! A! Ce mai face doamna doctor? Transmite-i salutări..."; „Cosma! Ţăran colectivist. Mda...". Şi am suferit cumplit, vă spun, am suferit cumplit! Şi aşa le spun: „Măi, eu am făcut un pas. Un pas mare, că nu v-aţi mai născut la coada vacii. Aţi crescut de cînd aţi fost mici cu televizor, cu aparat de radio, cu facultate aici, liceul la doi

paşi... Nu vă trimit cu vaca, nu vă trimit la prăşit, vă trimit să luaţi o pîine sau o sticlă cu lapte... [...] O brumă de cărţi aveţi...". Poate greşesc, dar convingerea mea este că mediul, nu numai al naşterii, dar şi unde lucrezi, are o influenţă fantastică. Rezişti, chiar cu bună credinţă, rezişti o lună, un an, doi, dar dacă nu te dai cu colectivul - care, de cele mai multe ori te strică: „A! Da' ce, tu eşti mai...? Da' ce, tu nu mergi cu noi la băut? Da' ce, te temi de nevastă, acasă? Hai, dom'le, la băut cu noi!". Deci... încercînd o meserie... demnă. Şi să ai de-a face cu oameni..., nu cu pătura de jos a societăţii...

- Vă referiţi la poziţia în societate?

- Absolut! Şi să depăşească ce fac eu, ce-am putut eu sau soţia!

- Să înţeleg că aveţi în vedere o evoluţie în trepte: mereu cu o treaptă mai sus?

- Obligatoriu! Obligatoriu! „Dacă nu urcaţi mai sus, munca mea şi a mamei este zadarnică. Voi aţi văzut că noi nu am plecat într-un concediu, totdeauna ne-am mulţumit cu... strict, strict, strict! [...] Dacă voi nu... atunci noi trebuia să bem, şi să mîncăm, şi să ne distrăm... Ce-mi trebuia să cumpăr apartament cu trei camere? Da' ne-am gîndit la voi... Deci, dacă noi ne-am sacrificat - pentru că realmente pentru mine şi pentru soţia mea este un sacrificiu -, pentru ce? Nu pentru voi?"

- Acest sacrificiu este legat de prestigiul numelui?

- Normal! Cred că, fără să vreau, mi-a transmis asta tata. Pentru că a spus: „Să fii Cineva!". Cam în genul ăsta. Adică... să se uite lumea cu respect la tine şi să-şi scoată pălăria!. Asta era! Să-şi scoată pălăria! Adică să te respecte. Ei, dar ca să fii respectat, trebuie să fii cinstit, harnic, să nu fii leneş, să nu... Aceleaşi lucruri le spun şi eu, dar poate... mai elevat un pic le spun. Dacă am dezbrăca cuvintele, cam acelaşi lucru îl spun şi eu, ce spunea şi tata. [...] Nu ştiu dacă aţi pus întrebarea asta, dar le-am spus: „Cu toată sărăcia, mîncăm o dată pe săptămînă, da' să mergeţi mai departe! Nu zic să ieşiţi la un salar, nu! *Să vă faceţi o poziţie în societate şi o pregătire demnă, frumoasă şi onorabilă!*" [s.n., E.S.]. [...]

- Vorbiţi tot timpul despre o „altfel de lume"...

- Da, da. Am încercat... Lucrînd în teatru, am văzut o lume care are păcatele ei, dar are şi valorile ei. Are şi valorile ei. Sînt lucruri bune. Şi munca actorului este ceva nemaipomenit. Deci, eu cunoscînd nişte lucruri şi avînd şi un pic de imaginaţie... am inventat nişte lucruri... şi le povesteam copiilor mei: „Uite cum... era în teatru cînd începea repetiţia. Cînd intra cineva pe uşă, era obiceiul să spună un banc nou, da' după aia vorbeşte despre cartea cutare pe care a citit-o, despre concertul cutare... Şi m-am dus şi-n fabrică, unde cea mai bună glumă era înjurătura de mamă. Realmente aşa era. Am stat aproape trei ani. Gesturile cele mai... neruşinate erau lucruri fireşti, naturale. „Ei, ce, te-ai supărat? Da' tu nu ştii de glumă?!" Nu pentru că sînt muncitori, nu pentru asta. Este gradul de cultură, şi de pregătire, şi de... [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; carieră şcolară şi profesională cu foarte multe schimbări de filieră şi nivel].

Politica de acces al tuturor la proprietate prin - paradoxal - exproprierea tuturor şi de omogenizare a veniturilor a condus la creşterea importanţei capitalurilor

culturale și relaționale[1]; prestigiul se obține, în orice cîmp social, o dată cu posesia acestor tipuri de capital. Pe de altă parte, în reprezentările categoriilor medii și superioare, intelectualii formează „o altfel de lume", din punctul de vedere al preocupărilor, al orizontului cognitiv, al manierelor[2]. În consecință, o diplomă superioară obținută de copil – echivalînd cu un semn „magic" prin care apartenența la lumea „elevată" a intelectualilor este *consacrată* – este aspirația, mărturisită sau nu, a oricărui părinte aparținînd acestor categorii. Atunci cînd rezultatele școlare nu le permit să aibă prea multe opțiuni cu privire la domeniul profesional, orice diplomă superioară este bună, iar orientarea se realizează potrivit unei logici a eliminărilor progresive, unele specializări și formele serale ale învățămîntului politehnic servind drept „colac de salvare":

> Mi-ar fi plăcut să fac Medicina... nu știu... Dar în perioada aia se intra foarte greu la Medicină și..., într-adevăr, n-am avut destulă voință. M-am lăsat influențată de mama și, dacă era „valul" cu Politehnica, am dat la Politehnică [fem., n. 1960, absolventă a Institutului Politehnic, cadru didactic suplinitor în învățămîntul special].

> Pe vremea aceea, toți părinții mai cu stare voiau să-și dea copiii la Medicină, iar dacă nu aveau posibilități, îi dădeau la Politehnică [masc., n. 1948, învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

> Fetele au crescut, acum sînt inginere amîndouă și sînt foarte mulțumită că ele au reușit să facă o facultate [fem., n. 1942, funcționară, studii superioare abandonate; una dintre fiice ne relatează mai jos frustrările „reușitei" sale].

De altfel, așa cum am remarcat și în capitolul precedent, orientarea către învățămîntul superior răspunde și unei logici identitare autonome. *Sistemul școlar reprezintă și un furnizor autonom de resurse de identificare*: pentru copii, dar și pentru părinții lor, este esențial să se poată prezenta ca „elev la Liceul X" (de prestigiu) sau ca „student", iar în numeroase cazuri poziția profesională însăși este revendicată pe baza situației școlare, iar nu a performanțelor la locul de muncă:

> La sfîrșitul clasei a VIII-a trebuia să dăm examen de admitere la liceu, „treapta întîi" se numea. Deoarece Liceul „Costache Negruzzi" avea o reputație foarte bună – se spunea că cine termină „Negruzzi" este ca și intrat la facultate – am ales acest liceu, deși era departe de casă. Am reușit să intru la cea mai bună secție, de matematică-fizică. [...] Toți cei patru ani au însemnat pentru mine o încăpățînată luptă cu

1. Studiind „dimensiunile diferențierii și omogenizării sociale", Sorin Mitulescu și Poliana Ștefănescu [1986] constată că cea mai puternică diferențiere o dau accesul la funcțiile de conducere și nivelul de instruire, în timp ce diferențierea cea mai slabă o dau veniturile și confortul locuinței, consumul cultural, dotarea locuinței. Acestea din urmă devin semnificative la nivelul superior al diferențierii.
2. Această percepție a intelectualilor de către ceilalți membri ai colectivității este sesizată și la Boldești, unde *„Intelectualii constituie o altă lume, separată"* [Herseni, coord., 1970: 171].

matematica şi fizica. Mai ales într-a IX-a, mi-a fost greu. Primeam nişte teme enorme şi aveam mult de învăţat. Am reuşit să mă menţin pe linia de plutire, fără însă să mai iau premiu. Prin clasa a X-a cochetam cu ideea că voi urma Medicina, mai ales pentru că aveam note mari la chimie şi biologie. După treapta a doua, cînd am dat din nou examen, am rămas la acelaşi liceu. Ideea cu Medicina nu mai era valabilă... O vreme m-am gîndit să dau la Universitate, la Română-Franceză, dar s-a dus şi această tentaţie, încît prin clasa a XII-a, era un chin pentru mine cînd ne întreba vreun profesor la ce facultate vrem să dăm. Eram complet dezorientată şi dădeam un răspuns „ca să fie". Îmi amintesc că, pe la începutul clasei a XII-a, dirigintele ne dusese pe toţi la un laborator psihologic, unde am răspuns la nişte teste ale căror rezultate ar fi trebuit să ne ajute să ne orientăm în funcţie de aptitudini, însă concluziile acestor teste nu au ajuns niciodată la noi [...]. La facultate m-am înscris în ultima zi, împreună cu o prietenă şi fostă colegă de clasă. Nu ne puteam hotărî: am fi vrut la Automatizări şi Calculatoare, dar nefiind foarte sigure de şansele noastre, încă mai ezitam. [...] Dintr-o întîmplare stupidă, am ajuns la Energetică. [...] Foarte puţine obiecte mi-au plăcut în facultate. Nu învăţam din plăcere, ci pentru o notă cît mai bună. [...] A urmat repartiţia [...]. Aceasta a însemnat primul meu loc de muncă, unde nu am făcut aproape nimic legat de meseria pentru care mă pregătisem şi unde, în general, n-am învăţat mare lucru în plan profesional. Din primăvara lui '90, am început să caut un loc de muncă în Iaşi. Am reuşit să mă transfer [...]. De multe ori am sentimentul că nu am ales cel mai potrivit drum în viaţă. Anul trecut m-am hotărît să încerc să fac o a doua facultate. M-am apucat de învăţat, sacrificîndu-mi timpul liber şi tot concediul de odihnă şi am dat la psihologie. Am intrat chiar pe la mijlocul listei [fem., n. 1965, studii superioare, ingineră; studentă la a doua facultate].

Ce m-a determinat? În primul rînd că nu puteam rămîne numai cu liceul terminat, simţeam că mai trebuie făcut şi ceva care să-mi placă, o meserie, o... să am viitorul cît de cît asigurat, cu toate că nu se ştie lucrul ăsta, dar îmi plăcea să ajung studentă, să ai de-a face cu oameni „mai mari", să fii în rîndul lor, să trăieşti viaţa studenţească. [...] Eram acasă „mica mea studentă", tata, mama, unde mergeam: „mica mea studentă". S-au simţit, cred, foarte bine, aveau o satisfacţie enormă. Uneori, mi-ar fi cumpărat orice şi simţeam că sînt mulţumiţi pentru ceea ce mi-au oferit. Deci intrarea la facultate, tot ce realizasem... erau, oricum, mulţumiţi sufleteşte că au realizat ceva, că n-au crescut şi educat un copil degeaba [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; mama - muncitoare; tatăl - muncitor, iar din 1991 cadru de conducere].

Piaţa forţei de muncă, apărută în deceniul '90, pare să mărească rolul şcolii în calitate de furnizor de resurse de identificare pentru adolescenţi şi tineri. Pe de altă parte, identificarea şcolară supradimensionată pare să fie principala explicaţie pentru indisponibilitatea unor subiecţi de a accepta locuri de muncă sub nivelul autoidentificării, precum şi pentru dimensiunile reduse ale reţelelor sociale.

7.10. Dinamica rețelelor personale și familiale. Criterii morale și cultural-școlare în selecția „polilor". „Cinstea fetei mari". Și încă o dată respectul selectiv[1]

Reconstituirea configurațiilor egocentrice[2] ale membrilor familiilor analizate pune în evidență următoarele: (1) numărul polilor rețelelor adulților și în special ale femeilor se diminuează după căsătorie (fenomen care poate fi asociat nevoii de trasare a limitelor noii unități sociale, proces în care – am văzut în analiza lumii rurale – femeilor le revine rolul principal); (2) în sistemul relațiilor interpersonale, predomină membrii familiei lărgite; urmează rudele foarte apropiate, vecinii, colegii de serviciu; (3) indiferent de statutul matrimonial, în sistemul relațiilor instituționale, predomină cele obligatorii; inițiativa în raporturile cu instituțiile este mai mică la persoanele de sex feminin; fără a face o ierarhie – pe care datele empirice nu ne-o permit –, reținem ca mai frecvent amintite cinematograful, restaurantul, discoteca (pentru persoanele necăsătorite), „clubările" sportive, formațiile artistice și asociațiile (pentru bărbați), biblioteca, biserica, spitalul (pentru femei); (4) în fazele ciclului familial în care copiii frecventează școala, raporturile cu aceasta predomină; de altfel, în general, după apariția copiilor, mamele își „pliază" rețelele după nevoile acestora, iar uneori tații aparținînd categoriilor intermediare procedează în același fel.

Toate povestirile arată că vizitele la rude îndeplinesc importante funcții rituale, de reînnoire a sentimentului apartenenței, funcții de destindere și recreere, precum și funcții de solidaritate și ajutor. Totuși, dincolo de „glasul sîngelui", apare selecția, iar rudele sînt „măsurate" cu același etalon cu care sînt „măsurați" vecinii, colegii de muncă și celelalte cunoștințe, *criteriile etice și culturale/școlare* – a căror legătură intimă, dar nu absolută cu profesia am semnalat-o mai sus – fiind din nou privilegiate:

---

1. Conținutul acestui paragraf a făcut obiectul unei comunicări prezentate la Congresul al XV-lea al AISLF (iulie 1996, Evora – Portugalia) [Stănciulescu, 1996d].
2. Să reamintim conținutul noțiunii „rețea" pe care am definit-o mai amplu într-un alt context [Stănciulescu, 1997]: *„Noțiunea rețea poate fi definită succint astfel: în jurul unui obiectiv, unei intenții sau preocupări comune, în acest caz educația copiilor, „poli" dispersați în spațiul geografic și social sînt legați între ei prin „legături" de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potențial, în relație cu toți ceilalți* [Kohn ș. a., 1994: 175]. Semnalînd polisemia termenului, R. C. Kohn [1994] identifică, pe baza studiilor existente, trei niveluri topologice de analiză a rețelelor: (1) *constelația personală* (rețeaua egocentrică), care reprezintă primul nivel și cuprinde „polii" (actorii sociali) cu care intră în contact o unitate socială oarecare (individ, grup, instituție), în legătură cu un domeniu de interes precizat; (2) *rețeaua personală*, reprezentînd un al doilea nivel de analiză care ia în considerație nu numai legăturile directe ale unității de referință cu polii configurației sale, ci și relațiile dintre acești poli, așa cum sînt percepute de actorul în cauză; (3) rețeaua considerată ca *„realitate socială supra-individuală"* care nu mai are centru unic și se prezintă doar ca ansamblu de relații ale fiecăruia cu fiecare.

Am ales, cu riscul de a... nu de a fi nişte singuratici, dar de a avea prieteni mai puţini, nu am ales decît... familii unde nu existau... lucruri proaste. Chiar dacă au fost rude. Am evitat relaţiile prea strînse, prea amicale, pentru că acolo nu au ce învăţa. Şi am cazul unui cumnat... Acolo nu se poate învăţa. De la ţigară, băut şi toate cele... Copilul, pînă judecă, zice: „Aşa face mama! Aşa am văzut la tata!".

– Gîndeaţi toate acestea atunci?

– Ăsta a fost un principiu de bază, atît al meu, cît şi al soţiei mele. Cu bună ştiinţă... Mă duceam în caz de forţă majoră, la un botez... nişte obligaţii de familie... Limitam cu bună ştiinţă.

– Din cauza copiilor?

– Din cauza copiilor, dar şi din cauza mea. Eu ieşeam în societate şi... „spune-mi cu cine te aduni, ca să-ţi spun cine eşti". Automat. Şi copiii, ce să-nveţe? Apoi şi în relaţiile din bloc. Cred că asta mi s-a transmis de la părinţii mei. Nu ne ducem... La ţară se zice „Nu mă duc la borş la Cutare". Nu. Există o familie, două, trei... Nu cu toată lumea din bloc. Fiecare a fost analizat din umbră: „Cine e?". Nu ce meserie are, nu. Am oameni simpli, dar cu bun-simţ, cu o educaţie... cetăţenească. Nişte oameni cu care nu ţi-e ruşine... Ba mai mult, i-am invitat la nunta lu' Diana, el e şofer şi ea e asistentă, da' nişte oameni fără... Nu pe criterii de profesie. Am destule exemple de intelectuali care au păcatele lor.

– Care sînt „punctele tari" ale celor cu care întreţineţi relaţii?

– A fi corect, cinstit... Eu, avînd fete, am zis să nu avem prietenie cu o familie în care... „madame" are trei amanţi. [...] Deci au fost criterii... Mie, de exemplu, nu mi-au plăcut bărbaţii care beau. Şi nu-mi place să ies cu sticla... Eu am evitat treaba asta, nu numai la bloc, ci şi la serviciu. A! Dac-am intrat să beau o bere cu cineva, am intrat tot cu... cu demnitate. [...] Eu le-am mai tîrît după mine pe la spectacole, jucam, vedeau altfel de lume, altfel de societate şi le... [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural].

Întîlnirile „familiei mari" (cu prilejul zilelor onomastice – „patroanelor" –, botezurilor etc.) îi separă pe copii de adulţi. Fenomenul apare cu certitudine în continuarea practicilor rurale de acelaşi tip din familiile de gospodari. Pe lîngă funcţiile pe care le-am semnalat la vremea respectivă, separarea are şi o funcţie educativă explicită, de protecţie a inocenţei copilului, în special în raport cu sexualitatea care, în calitate de simbol al vîrstei adulte, al puterii şi al negării unei „lumi a muncii" pline de constrîngeri, este exhibată frecvent în limbaj:

> Nu prea veneau copii. De obicei, nici noi nu ne duceam cu părinţii la astfel de petreceri, eram lăsaţi acasă. Dar ne simţeam bine. Masa era în sufragerie, noi eram în dormitor şi se auzea foarte bine şi eu aveam o satisfacţie întotdeauna. Bine, nu ni se dădea voie să stăm cu dînşii. Şi asta pentru că nu trebuia să auzim, pentru că se vorbea destul de „fără perdea". Motivul era ca noi să nu auzim limbajul [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învăţămînt superior, studentă; părinţi muncitori; mama – studii liceale].

Strategiile de selecție ale foștilor copii de gospodari vizează și rețelele copiilor[1]; a doua generație de migranți se simte mai degrabă neputincioasă în fața contactelor de „afară" ale copiilor, pe care *„nu ai cum să le eviți"*; modificarea structurii vecinătății (cartierelor) în sensul creșterii eterogenității sociale și prelungirea practicilor rurale constituie ipoteze explicative plauzibile, dar se pare, de asemenea, că reacțiile noii generații de copii, și în special ale băieților, devin și ele mai puternice.

La vîrstele mici, protecția imaginii familiei și a spațiilor domestice exclude grupurile de egali din aceste spații; *afară* reprezintă conceptul-cheie pentru înțelegerea raporturilor familiei cu grupurile de joacă și de distracție ale copiilor și preadolescenților. Copiii nu au voie să-și invite colegii și prietenii în casă *„nici în lipsa părinților și nici chiar cînd erau ei acasă. Poate mama avea mai multă treabă și nu putea să primească copii în casă, poate nu avea cu ce să-i servească, așa... prăjituri, bomboane...* [fem., n. 1985, elevă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară]. De asemenea, ei nu au voie să iasă afară decît sub supravegherea părinților, iar în jurul copiilor adulții încheagă o rețea de vecinătate specifică[2]. Părinții români sînt prin tradiție – am văzut-o în capitolele anterioare – foarte protectori în raporturile cu copiii, iar reprezentarea orașului ca „periculos" – de la pericolul fizic pe care îl prezintă străzile cu trafic auto intens, la pericolul educativ rezultat din „amestecul" de populație în același cartier sau în același bloc – întărește această atitudine. Protecția imaginii publice a familiei are, de asemenea, importanță; dacă părinții sînt evaluați după comportamentul copiilor, este mai prudent ca ieșirile acestora din urmă să fie controlate:

> Educația a plecat cumva de la lucruri mărunte. Simple. „Să nu ieșiți în stradă, să nu ieșiți din casă cît noi nu sîntem acasă. Strada este un pericol. De pe stradă nu se poate învăța nimic. Pe stradă este o mașină, pe stradă este un copil prost educat care dă drumul la o prostie și tu o auzi, strada... Poate te îndemni să te iei cu alți copii și să faci o obrăznicie mică, mai tîrziu una mare și..." [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; locuire în cartier periferic cu populație eterogenă].

> Că au fost cazuri cînd mă sunau la ușă că s-au bătut și sînt persoane care te fac de tot rîsul, chiar dacă tu-ți educi copilul. [...] Și te simți prost cînd te jignește, cînd tu te chinui ani de zile... Mai ales pînă au mai crescut și le-am putut lăsa singure afară, noi nu am stat în casă liniștiți pînă nu le-am urmărit pe unde umblă [fem., n. 1948,

1. Ana Tucicov-Bogdan semnalează fenomenul într-un cartier muncitoresc nou la Brașov: părinții intervin în relațiile copiilor mai mult decît o recunosc, criteriile de evaluare a partenerilor fiind „cunoscut", „bun la învățătură", „bun exemplu" [în Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 346].
2. Așa cum observă și cercetătorii procesului de industrializare-urbanizare din zona Brașov [Bogdan, Cernea, Constantinescu, Cristea, coord., 1970: 308, 318], în zonele rezidențiale cu populație relativ omogenă, jocul copiilor și școala reprezintă prilejuri de întîlnire pentru părinți, iar supravegherea copiilor dă naștere unor raporturi intense de ajutor reciproc între vecini.

învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare; locuire în cartier muncitoresc].

Totuşi, din raţiuni legate de stilul de viaţă tipic copilăriei, ieşirile „afară" nu pot fi total interzise. În absenţa spaţiilor special amenajate de edilii oraşului pentru jocul copiilor, părinţii stabilesc un perimetru în faţa sau în spatele blocului, la adăpost de riscurile accidentelor auto şi posibil de controlat cu privirea şi cu vocea, în care copiii se pot juca. Libertatea ieşirilor este mai mare acolo unde mediul social este perceput ca omogen de către părinţi:

> De la tatăl meu ştiu că... bine-nţeles, el avea mulţi colegi de vîrsta lui, prieteni din sat care actualmente stau în acelaşi cartier, la 200-300 de metri, cu care se întîlneşte şi între care există relaţii de amiciţie. La fel şi mama, unde lucrează ea, foarte multă lume se cunoştea deja din sat şi din satele vecine. Ştiu aceste lucruri exact de la ei. De altfel, aşa s-a şi făcut de au ajuns fiecare la locul lui de muncă: au plecat de acolo fără prea multă carte, au venit la Iaşi cu încă trei-patru amici, au mers într-un loc să se angajeze, ştiind că părinţii nu prea şi-au dat interesul în sensul ăsta, deci fiecare trebuia să se descurce cum putea. [...] Eu am crescut mai mult pe afară, sincer să fiu. [...] La noi este un parc [...] şi acolo – fiindcă vecinii aveau toţi cam aceeaşi vîrstă cu a părinţilor mei, aveau şi copii la fel – era locul de joacă al tuturor. [...] Nu aveam voie să ies în stradă. [...] Era vorba de un perimetru [...] care putea fi supravegheat foarte uşor: o simplă privire sau o sută de paşi într-o direcţie sau alta şi erai imediat reperat [masc., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, student; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor; locuire în cartier muncitoresc].

Conduitele imprudente şi contactele non-educative – pe care, în pofida insistenţelor părinţilor, copiii nu le pot evita, iar uneori chiar le caută – fac ulterior obiectul conversaţiei părinţi-copii iar adeseori chiar al sancţiunilor severe. Pedepsele – care includ şi violenţa verbală sau fizică asupra copilului – sînt legate, cel mai adesea, de atitudinea protectoare şi de strategiile identitare ale părinţilor:

> Dacă nu, ies afară cu copiii. Şi apoi, ştiţi, la copii... aud una-alta... avem destui copii pe scară, mai sînt unii supravegheaţi, că au mamele..., fiind mai mulţi copii, mamele stau acasă. Sînt destule familii... bogate în copii. Dar sînt familii... „modeste". Să ştiţi, contează foarte mult ce vecini ai. Că una este, mă rog, comportamentul unui copil dintr-o familie „modestă"... Şi, de multe ori, de aici practic... Vin de afară şi spun: „Uite, băieţelul domnului Popa a zis aşa, uite, Alin a făcut aşa". Ei, eu abia aici vin şi insist pe nişte lucruri: „Cum să spui asta, tu ştii ce înseamnă?". Nu ştiu cum să vă spun, o educaţie teribilă... pornind de la cei de afară... şi mai aplicăm şi „constituţia" cîteodată... [fem., n. 1951, studii superioare, farmacistă; 2 copii; locuire în cartier periferic cu populaţie eterogenă].

> Mai mult în faţa blocului, ca să mă vadă mama pe geam unde mă joc. Cînd făceam cîte-o poznă, mă striga pe geam şi mă chema în casă. [...] Dacă mai rămîneam, cînd mă duceam în casă mă pedepsea. Mă certa... uneori mă şi plesnea, mă punea la colţ.

Ţipa la mine, vorbea tare şi-mi spunea să nu mai fac niciodată aşa, că nu e bine [fem., n. 1985, elevă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

Două tipuri de valori apar cu regularitate în fragmentele care abordează tema *„anturajului"* copiilor: valorile *morale* („cinste"/ respectabilitate – în special a fetelor –, hărnicie, sinceritate, solidaritate, convivialitate etc.), în care recunoaştem cu uşurinţă prelungirea modelului rural şi valorile *intelectuale* (instruire, lectură/scriere, reuşită şcolară), pe care subiecţii noştri le atribuie lumii „elevate" în care speră ca, dacă nu ei, măcar copiii lor să pătrundă. Acestea din urmă (valorile intelectuale) sînt utilizate de unii părinţi ca indicator şi mijloc de impunere simbolică a celor dintîi, întrucît se consideră că un copil care învaţă, citeşte etc. nu are timp „de prostii":

Neglijezi nişte treburi în casă, normal că le neglijezi, că poate tu n-ai avut timp să faci curăţenie, că ai urmărit copilul tău, cu cine se joacă, cu cine stă, că nu zic, nu vreau să fac separatism între copii, că sînt copii, dar sînt de la care aud lucruri urîte, şi pot să-i spun cu cine să se joace. Sau mai sînt băieţi care, oricît de micuţe ar fi fetiţele... le ridică fustiţa şi tot felul de lucruri urîte [fem., n. 1948, învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitoare; locuire în cartier muncitoresc].

Ce nu le-am lăsat să-şi facă? Să-şi facă anturaj afară. Nici ăştia doi mici. Ei stau mai mult în casă. [...] Dac-am aflat că au venit cu un copil în casă în lipsa mea, i-am pedepsit. Pentru că nu ştiu pe cine pot aduce. Chiar şi mai mărişoare... Adică băiatul, în clasa a VI-a fiind, eu tot nu-i dau voie să vină cu copii în casă. Dup-aia, la liceu... mai vin cîteodată, dar nu exagerat. Nu le-am dat voie să se ducă la petrecerile astea care se fac. Aceea mare a fost o singură dată, iar Anca... şi ea, dacă a fost o dată, aici, în vecini. De ce? Pentru că nu ştiu cu cine merge şi dacă nu pot eu să controlez... Aud atîtea lucruri care se petrec! Adică eu am făcut totul ca tot ce fac ei să fie controlat. Nu eu, taică-său! [...] Băiatul nu-l las pe-afară pentru că aici unde stăm noi sînt copii de tot felul. Şi au fost tot timpul. Strada Ciric este o stradă cu copii... problemă. Sînt ţigani mulţi. Copiii ăştia... zic eu că sînt un pericol pentru... pentru ceilalţi copii. Şi dacă se înhăitează cu d-alde ăştia... Ba aud c-au spart maşini, ba aud că... fel de fel. [...] Foarte puţin îi las afară. Ăsta e lucrul care mă supără cel mai mult, că nu pot să-i las afară. [...] Fetele le-am crescut foarte serioase. Sînt foarte serioase fetele mele, să ştiţi. [...] N-a existat să stea în faţa blocului cu băieţi, să se plimbe pe stradă... [...] Sînt fete-n bloc care stau pînă seara tîrziu: ieşi, ele acolo; intri, ele tot acolo. Nu-mi place treaba asta. Şi le-am spus: „Mamă dragă, o fată trebuie să fie serioasă. Că ai să te căsătoreşti, ai să vorbeşti cu un băiat, îţi dau voie, dar să-l cunosc eu, să ştiu cine este. Dacă e, să vină să te ia de-acasă, pleci la ora cutare, vii la ora cutare". N-am avut probleme. Dacă ele au stat şi-au învăţat... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; locuire în cartier periferic cu populaţie eterogenă].

Alegerea şcolii este şi ea, în intenţia unora dintre părinţi, o cale de orientare a sistemului relaţional al copiilor:

„Costel, învaţă! Vreau la [Liceul] «Negruzzi»!". „De ce acolo?". „Ca să nu mai fii cu Jenică." – Jenică e un golănaş de pe-aici. „Acolo este fiul doctorului Cutare, fiul

profesorului Cutare... Nu ai decît de învăţat de la ei. Profesorii sînt mai buni..." [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural].

Speranţa că sistemul clasei şcolare va funcţiona ca sursă de Alţii Semnificativi şi ca rezervor al reţelelor de sociabilitate ale copiilor se dovedeşte însă numai parţial realizabilă. Am mai spus-o, clasa şcolară generează o percepţie foarte „verticală" (ierarhizată) a „egalilor", iar selecţia pe care copiii înşişi o realizează privilegiază de departe reţelele de vecinătate şi categoria socială, astfel încît, îndeosebi în cadrul şcolilor „de elită", copiii proveniţi din *„cartierele de mîna a doua"* constituie, graţie unui mecanism de excludere/autoexcludere datorat în primul rînd reuşitei şcolare diferenţiate, mici grupuri separate care încearcă să-şi definească şi să etaleze o identitate *împotriva* grupului majoritar al *„tocilarilor"* :

> Prietenii pe care i-am avut, pe care mi i-am făcut de la nouă ani pînă la liceu au fost în mare parte de mîna a doua. Cartierul Mircea cel Bătrîn era făcut în urma demolării cartierelor ţigăneşti şi populat în special cu muncitori care au venit la fabricile care s-au deschis: IMAMUS, CUG... şi erau, deci, ţigani, muncitori, puţini intelectuali. A fost *un cartier de mîna a doua* [s.n., E.S.]. Aveam prieteni şi mai ţigani, şi mai puţin respectuoşi, şi mai puţin civilizaţi, în sfîrşit, foarte variaţi. [...] Şi am avut o prietenă foarte bună, de aceeaşi condiţie cu mine, cu care m-am înţeles foarte mult. Acuma este profesoară de engleză. Ne-a despărţit doar faptul că eu m-am mutat, după ce au murit bunicii mei, în Tătăraşi. Am rupt relaţia cu mulţi dintre prietenii pe care îi aveam. [...] Cînd am intrat la liceu, în 1982, am mers la Filologie-Istorie, pentru că îndrăgeam foarte mult limba română. Acolo colegii erau majoritatea fii de profesori, de medici, în sfîrşit, copii cu o educaţie superioară mie. Din primele zile au început să-şi etaleze lecturile şi cunoştinţele din familie, ceea ce pe mine m-a inhibat foarte mult. De aceea, în liceu am mers foarte prost, adică am fost mediocră. În liceu am fost un grup de şase fete – celelalte erau din cartierul vecin, unde populaţia era mai „răsărită" decît în „Mircea" – care ne-am împrietenit, care eram – după cum se spune – mai „emancipate": mergeam în discoteci, rîdeam mai mult decît era nevoie, făceam tot felul de „ghiduşii", ne plimbam, vorbeam despre băieţi, despre alte probleme care la vremea aceea erau considerate *tabu* şi la care, bine-nţeles, o parte dintre ceilalţi colegi nu se pretau. Pentru treapta a doua n-am învăţat aproape deloc, pentru că prinsesem gustul distracţiilor [fem., n. 1967, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + treapta a II-a a liceului cursuri serale, educatoare necalificată; interviu marginal].

În afara sistemului de rudenie şi a aceluia de vecinătate, raporturile cu şcoala în care învaţă copiii – care pot fi descrise ca raporturi clientelare – oferă şi adulţilor cele mai importante resurse identitare. Instituţia şcolară este abordată de subiecţii pe care îi avem în vedere aici prin intermediul interacţiunilor directe cu reprezentanţii săi (cadrele didactice). Părintele se transformă adesea în client al cadrului didactic, obţinînd, în schimbul respectului şi recunoştinţei sale – manifestate prin gesturi simbolice sau/şi prin daruri şi servicii –, informaţii cu privire la „dedesubturile" sistemului şcolar şi la activitatea şcolară a copiilor, ajutor în plasarea copiilor la o

învăţătoare, într-o clasă sau la o şcoală „mai bună", ajutor în angajarea unor meditatori etc. Unele practici religioase (cum este, de pildă, năşia la cununie şi la botez) permit chiar înrudirea simbolică între părinţii din categoriile intermediare şi cadrele didactice. Relaţia răspunde unor nevoi ale persoanelor implicate, dar îndeplineşte şi funcţii în raport cu instituţia, contribuind la conservarea structurilor şi a puterii şcolii, întrucît părintele „client" îşi manifestă recunoştinţa şi prin respectarea ordinii şcolare pe care o reprezintă cadrul didactic.

Raporturile cu şcoala ca instituţie sînt importante pentru unii părinţi şi pentru că le conferă o identitate valorizantă, aceea de *părinte al unui elev bun* echivalentă cu „părinte bun". Participarea la acţiunile şcolii („şedinţe cu părinţii", serbări) este, pentru aceşti părinţi, un prilej de redefinire şi recunoaştere publică periodică a relaţiei lor pozitive cu reuşita copilului:

> Nu, n-am avut timp pentru aşa ceva [„alintarea" copiilor], pentru că tot timpul m-am frămîntat: „Cum procedez în situaţia asta, cum procedez...? Mîine am şedinţă" – că, dacă azi aveam şedinţă la Diana, mîine aveam la Anca, şi poimîine aveam la Otilia, şi aveam şi la cămin. De-acuma au urmat ăştilalţi doi, fetele erau toate trei la şcoală, şedinţele se ţineau lanţ. De asta eu i-am interzis soţului meu să meargă să mai joace teatru, pentru că trebuia să ne-mpărţim sarcinile de-acum...
> – Cînd?
> – Cînd, de-acuma, astea trei erau mari, erau toate trei la şcoală şi începuseră să apară şi ăştilalţi. Şi nu mă mai puteam împărţi. La şedinţe trebuia să mergi. Nu veneau părinţii copiilor cu probleme, dar eu nu... Cînd n-am mai putut, am zis: „Tu te duci mîine, eu poimîine". Şi la creşe se fac şedinţe, şi la cămin... Că sînt... „fondul creşei", fel de fel de... serbări de Crăciun, de... serbarea de sfîrşit de an... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; soţul – instructor cultural].

În modul în care familiile îşi construiesc reţelele urbane *via* strategiile lor educative şi îndeosebi *via* raporturile cu şcoala, dimensiunea identitară *colectivă* este evidentă.

7.11. Identificarea religioasă

După plecarea din familia de origine, practicile religioase ale copiilor de gospodari – elevi în şcolile socialiste, iar apoi angajaţi ai unităţilor socialiste, eventual membri ai organizaţiilor comuniste de copii şi tineret – intră în eclipsă. Politica *„de formare a omului nou, cu o concepţie ştiinţifică despre lume şi viaţă"* şi de *„educaţie ateistă a tinerei generaţii"* joacă, fără îndoială, un rol important în această privinţă, întrucît, cu toate că libertatea conştiinţei religioase este prevăzută în Constituţia din 1965, statul/partidul desfăşoară o intensă propagandă ateistă, iar practicile religioase publice sînt supuse controlului politic. Separarea de familiile de origine se asociază cu o slăbire a practicilor religioase şi datorită caracterului familial al identificării religioase rurale, iar faptul că raportul cu biserica este redescoperit în cursul unor experienţe familiale, ca resursă importantă în depăşirea unor etape dificile şi în construirea unităţii (echipei) familiei de procreere reprezintă un argument pentru această ipoteză:

Mama mea era foarte credincioasă. Şi ne-a sădit în suflet credinţa. Credinţa-n Dumnezeu. Şi... partea [cu „cinstea" fetei]... Ei, după ce am plecat, eu am rupt legătura cu treaba asta, am stat în şcoală şi... n-o mai avut cine să... pe-atunci, în şcoli, nu se punea problema asta. Dar pe undeva mi-a rămas... şi după aia am reluat. Mai ales după moartea fratelui meu... [...] Eu, luată cu treaba, mă-nchinam seara... strictul, strictul... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară].

Apoi, în educaţie – nu este meritul meu, este al lu' nevastă-mea – a stat şi tema religioasă: „Uite ce ne învaţă Domnul nostru Iisus: să fii cuminte, să nu minţi, să nu furi, să nu înşeli...". Astea au fost monede pe care s-a bătut foarte mult. Dar făcută cu mult tact. Şi asta-i tot a lu' nevastă-mea calitatea... Care a început întîi cu mine. Eu nu mă duceam la biserică decît de Înviere. Ieşeam în oraş şi: „Hai să pun o lumînare la biserică!". Cu posturile... N-a existat post în familia mea [de origine]. Nu. Şi... nevastă-mea: „Eu postesc". Şi mîncam la aceeaşi masă – că asta nu există, la noi toată lumea mănîncă odată – şi noi mîncam de dulce... Ei, din afecţiune pentru nevastă-mea, nu din convingere, zic: „Hai să postesc, ca să-i vie ei mai uşor!". Şi... peste un an sau doi, întreabă: „Cine posteşte cu mine?". Şi văd copiii... A venit la noi în casă un preot de la mănăstire şi au văzut că posteşte, că nu mănîncă seara decît... Acuma toată lumea se-nchină, toată lumea merge la biserică [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; tatăl – studii teologice abandonate].

În pofida controlului politic al practicilor religioase publice, cele mai multe mame întreţin în jurul copilului o *atmosferă religioasă explicită sau implicită* (pe care, uneori, copilul nu o conştientizează) şi utilizează raportul cu divinitatea ca suport psihologic (credinţa), ca suport în educaţia morală şi a sentimentului de justiţie („frica de Dumnezeu"):

Eu de mici le-am învăţat. De mici aprindeau candela cînd plecau la şcoală, se închinau... Trebuie învăţaţi de mici, trebuie să-l înveţi şi creştineşte, să meargă la biserică, că el nici nu ştie ce trebuie să facă într-o biserică. [...] Şi eu zic că e bine ca să mai ştie şi copilul de frică, că dacă-l duci la biserică şi îi spui că Doamne-Doamne te bate dacă vorbeşti urît, vede icoanele, vede lumea tristă la biserică... şi atunci copilul creşte altfel [fem., n. 1949, învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + şcoală profesională, muncitoare].

Educaţia a fost morală, creştinească, dar... nu pe plan religios, nu pot să spun că au avut o influenţă ai mei, nici într-un caz. Mai ales mama... pentru că amintirile ei... nu-i dădeau voie să... creadă. Nu că nu-i dădeau voie, dar ura efectiv nedreptăţile, ea credea că vin de Sus... dintr-un plan... Dacă nu mă-nşel, şi-a mai schimbat... Dar rudele noastre de la ţară la care noi mergeam în vacanţe au reuşit... şi bătrîna care m-a crescut de mică – pînă la vreo şapte ani a stat cu mine – era credincioasă... mi-au îndrumat primii paşi în religie... şi pentru mine asta a fost dintotdeauna, a existat dintotdeauna... aşa, undeva... [...], credeam eu în mine, în sinea mea, şi nu trebuia nici s-o spun altcuiva, nici altcineva nu putea să... [fem., n. 1960, studii superioare tehnice, cadru didactic suplinitor; mama – orfană de război de ambii părinţi şi crescută într-un nucleu constituit din bunici şi nepoţi, studii superioare, membră a nomenclaturii comuniste].

Aşadar, noţiunea de „practică religioasă" nu se confundă cu respectul normelor instituţionale, iar acesta din urmă nu este o condiţie indispensabilă a identificării religioase. Raportul cu instituţia este asumat în modalităţile permise de poziţia, de contextul general al vieţii şi de nevoile individului. Enoriaşul obişnuit desfăşoară o practică situaţională şi, de cele mai multe ori, discretă; raportul cu divinitatea are, pentru creştinul ortodox din urbanul socialist, o *slabă dimensiune publică şi instituţională*. Controlul politic al practicilor reprezintă însă numai o explicaţie parţială a acestui fapt; să ne amintim că literatura modernă şi studiile interbelice evidenţiază acelaşi tip de raport situaţional şi intim cu „cele sfinte". Nu întreprindem aici un studiu de sociologie a religiilor, pentru a dezvolta subiectul; ceea ce ne interesează este faptul că absenţa practicilor publice şi instituţionale nu echivalează cu absenţa educaţiei religioase a copiilor şi că acest domeniu este, poate, acela care evidenţiază cel mai pregnant faptul că educaţia familială nu echivalează cu o transmitere explicită şi mecanică dinspre părinţi către copii a valorilor-normelor-regulilor prescrise de „elitele" epocii.

7.12. Rezumat şi interpretări preliminare

Starea civilă: *căsătorit(ă)*. Iată o categorie de (auto)identificare căutată sistematic de tinerii migraţi în urban, indiferent de generaţie şi de sex, şi stimulată de părinţii lor de la ţară. Raţiunile căsătoriei sînt multiple. De la o generaţie la alta, intensitatea atmosferei romantice ţesute în jurul evenimentelor pe care ea le implică (întîlnirea partenerilor, evoluţia relaţiei, cererea/acceptarea, informarea părinţilor, ceremonia) creşte; simultan, rolul tinerilor în aceste evenimente creşte, iar acela al familiilor de origine şi al comunităţii se diminuează. Totuşi, este greu de spus dacă este vorba într-adevăr despre o „sentimentalizare" progresivă a raporturilor conjugale sau mai degrabă despre o *vizibilitate* crescîndă a sentimentelor dintre parteneri, pe care autonomia voinţei tinerilor şi popularizarea largă a ideologiei potrivit căreia dragostea reprezintă condiţia moralităţii familiei o stimulează şi care, la rîndul ei, poate stimula „sentimentalizarea". În orice caz, a te căsători „din dragoste" (sau a declara aceasta) echivalează cu a te plasa în categoria oamenilor morali ale căror acţiuni sînt orientate de sentimente înalte şi a te delimita de categoria acelora orientaţi de raţiune şi interese; acţiunea raţională în finalitate pare să reprezinte tot ce poate fi mai rău în domeniul matrimonial, în timp ce „sentimentalizarea" apare ca ideal absolut. Nevoia de a *normaliza* situaţia tinerilor care au atins o anumită vîrstă, şi-au încheiat parcursul şcolar şi „au pîinea în mînă", precum şi nevoia de a normaliza situaţia familiilor lor de origine este principala formă sub care se infiltrează în viaţa individului constrîngerile sociale. Pe de altă parte, căsătoria este căutată/stimulată ca *răspuns la sentimentul de insecuritate* pe care li-l generează tuturor singurătatea şi incertitudinile vieţii urbane. Efectele insecurizante ale „depărtării de casă" (de familiile de origine) pot fi compensate numai prin întemeierea alteia; în urban, *„casa" rămîne „ancora" în jurul căreia se organizează biografia individului şi raportul acestuia cu lumea*, reperul care *dă sens* vieţii.

Spațiul domestic reprezintă suportul material și simbolic al grupului familial (împreună cu care constituie „casa"). Funcțiile sale instrumentale și identitar-statutare reprezintă, cu siguranță, conținuturi învățate în cursul socializării în familiile de origine. Totuși, spațiul domestic reprezintă și un suport important al diferențierii și construcției identității urbane. Ca *„mașină de locuit"*, raportul cu spațiul exprimă un raport cu stilul de viață urban (inventar domestic, confort, igienă, estetică); de regulă, femeile utilizează această resursă de identificare mai devreme și mai intens decît bărbații. Ca *expresie a unui „noi-familial"* autonom, spațiile domestice concentrează semnificații care erau altădată repartizate asupra unui evantai mai larg de bunuri de patrimoniu; ele reflectă istoria familiei, rețeaua ei de sociabilitate, orientarea (economică, culturală etc.) a proiectelor sale și nivelul lor de realizare (poziția familiei într-un cîmp social), organizarea internă a grupului (în funcție de sex, vîrstă, natură a activității extradomestice, nivel de școlarizare etc.). Modificarea sistemului proprietății face ca interiorul domestic să dobîndească o *semnificație compensatorie* pentru bărbații lipsiți de alte bunuri de patrimoniu care se autoidentifică în categoriile mijlocii (în ascensiune), atrăgînd, în consecință, o investire personală a acestora pe care nu o găsim în rural nici în familiile de gospodari, nici în acelea din ruralul cooperativizat.

Alături de spațiile domestice, *îngrijirea și educarea copiilor* constituie pentru categoriile mijlocii urbane – îndeosebi pentru acelea provenite din gospodari, pentru că dispunem de puține date empirice cu privire la copiii de la țară ai „Epocii de aur", aflați în primele stadii ale ciclului de viață familială – pîrghii esențiale în diferențierea intergenerațională (în construcția identității urbane). Pe terenul ideologiei tradiționale cu privire la copilul care trebuie crescut în familie și care, prin aceasta, joacă un rol important în construcția limitelor și identității nucleului familial, ideologia oficială care cultivă *dragostea și responsabilitatea* părinților/mamelor pentru copii „prinde" cu ușurință. În afară de acestea, copilul dobîndește, ca și spațiul domestic, un ansamblu de *semnificații sociale compensatorii*, atît în raport cu prezentul, cît și în raport cu viitorul. Pe de o parte, el este principalul bun simbolic al familiei, în îngrijirea și educația sa se reflectă calitatea părinților săi, care găsește rareori (și) alte „terenuri" de manifestare (carieră profesională, de exemplu). Pe de altă parte, copilul prelungește existența simbolică a părinților săi după moartea acestora. În consecință, *dimensiunea generațională a familiei devine esențială*. Prima generație urbană își ia devreme viața în propriile mîini departe de casă (de familiile de origine) și nu apelează decît rareori la bunicii din rural pentru creșterea copiilor. În schimb, se simte mai implicată decît generația predecesorilor în biografia copiilor și încearcă să-i țină cît mai „aproape de casă" și să-i protejeze, chiar și după ce aceștia au „pîinea în mînă" și sînt „la casa lor". De asemenea, resimte mai puternic nevoia de schimburi afective și intelectuale cu nepoții și are mai acut sentimentul responsabilității pentru creșterea nepoților ai căror părinți se află temporar în impas. Semnificația socială compensatorie a copilului arată că, dacă părinții transferă în copiii lor propriile aspirații nerealizate, faptul – deplîns adesea în literatura pedagogică – se datorează (și) unor mecanisme sociale, și nu (numai) unor trăsături de personalitate sau greșeli de strategie educativă ale părinților.

Raporturile familiilor cu educația copiilor și îndeosebi raporturile cu școala au fost abordate în studiile sociologice – indiferent dacă acestea au ca punct de plecare paradigma reproducției, ori pe aceea a mobilității sociale – în special din perspectiva transmiterii/legitimării structurilor sociale existente în spațiul social și a integrării individului în aceste structuri considerate ca *datum*. Făcînd din reușita școlară a copiilor un „fir al Ariadnei" în labirintul strategiilor familiale, sociologii și-au concentrat atenția asupra a două tipuri de mize ale educației/școlarității: (1) mizele instrumentale (loc de muncă, salariu, „piață" matrimonială); (2) mizele statutare (poziție școlară, profesională, socială). Analizele efectuate în acest capitol pun în evidență că, pentru familiile „mijlocii" situate pe o pantă ascendentă datorită școlarității părinților, *mizele identitare* sînt deosebit de importante. Atît identitatea familiei înțeleasă ca un întreg („echipă"), cît și identitatea fiecăruia dintre membri se construiesc cu ajutorul traiectoriei educative (mai ales școlare) a copiilor. Cu toate că și dimensiunea instrumentală, și cea statutară sînt avute în vedere, *obiectivele sintetice* ale strategiilor educative ale părinților sînt: (1) a-și putea identifica descendenții (copiii și nepoții) și a se putea autoidentifica într-o categorie definită prin trăsături morale și intelectual-școlare valorizate în mediul de origine și/sau în acela de primire; (2) a face această apartenență vizibilă și recunoscută social prin controlul „marcajelor" identitare, cu alte cuvinte, a construi și consolida o reputație, un prestigiu social. Aproape tot ce este legat de îngrijirea și educația copilului – alimentația, ținuta, politețea și manierele; raportul cu munca domestică; reușita școlară și instruirea para-școlară; orientarea profesională; rețelele sociale – dobîndește o dublă semnificație identitară: în raport cu copilul și în raport cu părinții înșiși. Aceasta pentru că, în cazul primelor generații urbane, părinții și copiii sînt, practic, obligați să învețe *împreună* să controleze marcajele identitare specifice noului mediu de viață.

„Copil de la țară"/„țăran" și „domn"/„orășean" sînt principalele categorii de identificare/autoidentificare la care fac apel subiecții cu „rădăcini" rurale mai adînci sau mai superficiale, indiferent de mediul de viață (rural sau urban), sex, vîrstă, nivel al studiilor sau profesie. Fiecare subiect le construiește raportîndu-le continuu, explicit sau implicit, una la cealaltă. Axa principală pe care se organizează notele lor de conținut are la un pol *moralitatea* (înțeleasă în manieră durkheimian-piagetiană ca domeniu al datoriei față de Celălalt) iar la polul opus cultura/*„învățătura"/„cartea"* (înțeleasă ca instruire livrescă și ca diplomă) și *civilizația* (care trimite la alimentație, locuință, ținută, politețe, maniere, limbaj). Copilul de la țară este moral: el crește în credință și „cu frica lui Dumnezeu", îi ascultă și îi respectă pe vîrstnici (cu deosebire pe părinții și pe frații săi), este muncitor, este „cuminte" în relațiile cu sexul opus, este rușinos, pudic. La polul opus, orășenii sînt mai bine îngrijiți și protejați, superior instruiți, mai civilizați, mai „descurcăreți"; ce au unii le lipsește celorlalți, iar „plusurile" și „minusurile" sînt „frămîntate" într-un model original de identificare/diferențiere. Pe de o parte, generația centrală, foștii „copii de la țară", apreciază ca mai mult sau mai puțin profitabile pentru propria traiectorie socială resursele identitare pe care le-au oferit familiile de origine; pe de altă parte însă, ei le consideră insuficiente

și indezirabile pentru construirea identității copiilor lor. Cu alte cuvinte, ei „nu uită de unde au plecat", dar tocmai pentru că nu uită doresc să-și protejeze copiii împotriva lipsei de igienă și de îngrijire, a alimentației dezordonate și precare, a muncii epuizante, a violențelor verbale și fizice. În ceea ce îi privește pe aceștia din urmă (generația succesorilor), ei se diferențiază net de identitatea rurală. Subiecții noștri se află departe de stereotipul cu privire la copiii „de la țară" mai bine crescuți decît cei de la oraș, vehiculat în mediile intelectuale de proveniență rurală.

Prima datorie a părintelui rămîne aceea de „a-i da copilului să mănînce". Regăsim în aceasta modelul rural, „cosmetizat" de recomandările medicilor și de propaganda pentru părinți. *Alimentația* copilului este corelată intim cu sănătatea/protecția acestuia și reprezintă unul dintre domeniile privilegiate ale autoidentificării ca părinte bun. În același timp însă, ea devine marca (auto)identificării de clasă la un nivel superior aceluia de proveniență („de la țară"), iar unele dintre noțiunile/practicile alimentare noi, însușite în urban („gustare" - servită între cele trei mese principale ale zilei; „pachețel" - pregătit pentru a fi consumat la grădiniță sau la școală) sînt utilizate evident în vederea construirii imaginii de sine și publice. Practic, raportul cu alimentația reproduce structura rurală, separîndu-i pe aceia care „au tot ce le trebuie" (cărora „nu le lipsește nimic") de cei „necăjiți", și schimbă numai reprezentarea subiectului cu privire la poziția sa (a familiei sale) în această structură, la ascensiunea sa.

Mai mult chiar decît alimentația, *ținuta copilului* (vestimentație adecvată condițiilor de mediu și criteriilor estetice, aspect îngrijit și curat) reprezintă o valoare simbolică importantă în construirea imaginii. Cu toate că în noile condiții curățenia devine o preocupare cotidiană (nu mai este legată de sărbători, așa cum am văzut că se întîmplă în ruralul deceniilor 1930-1950), dimensiunea simbolică (legată de raportul cu Celălalt, respectiv de imagine) rămîne prioritară în fața dimensiunii practice (grijii pentru igienă în calitate de condiție a sănătății). Curățenia rămîne un atribut al feminității, doar că strategiile de protecție prelungită care se extind și asupra fetelor fac ca acestea să fie solicitate la activități de întreținere a curățeniei vestimentare mult mai tîrziu, la vîrsta pubertății-adolescenței. Bărbații și băieții conservă același raport mai degrabă distant cu privire la curățenie și trebuie „să fie spălați/îngrijiți" de mamele, soțiile sau surorile lor. Atitudinea mai paternalistă și în același timp mai îngăduitoare față de băieți este legată de un mod de gîndire care pare să-i atribuie sexului masculin o neputință *naturală* de a-și purta de grijă și mai ales o tendință *naturală* către nesupunere, dezordine, dezinteres pentru igienă. După toate aparențele, raportul cu ținuta/curățenia personală reprezintă unul dintre domeniile în care diferențierile sexuale rămîn cel mai bine marcate, iar reproducția structurii pe sexe se realizează cel mai fidel, în pofida strategiilor explicite ale subiecților de delimitare de modelul familiilor de origine.

Politețea și manierele, și în special raportul cu *limbajul*, reprezintă un alt „marcaj" social apropriat de părinți și copii foarte devreme și sistematic, întrucît „modul de comportare în societate" constituie pentru simțul comun *conținutul principal al educației familiale*. Și în acest domeniu avem de-a face cu o reproducție a unor structuri

rurale, în special a structurii pe vîrste şi a organizării concentrice a reţelelor, pentru că *respectul/ascultarea* faţă de persoanele mai în vîrstă, *protecţia* celor mai slabi sau aflaţi în impas şi *solidaritatea* – toate vizîndu-i, în ordine, pe membrii familiei, pe aceia ai reţelelor de rudenie şi de vecinătate, pe cunoscuţi şi abia apoi pe necunoscuţi – reprezintă valorile fundamentale care trebuie marcate prin salut, prin cedarea scaunului în mijloacele de transport etc. Salutul ori darurile diverse (florile, îndeosebi) marchează, de asemenea, structura pe sexe, părînd să indice un respect deosebit pentru sexul feminin. La o analiză mai atentă însă, este vorba mai degrabă despre un „marcaj" de clasă şi al unei relaţii de tip clientelar: formulele de salut sînt diferite pentru „doamne", respectiv pentru persoanele de sex feminin cu un nivel relativ înalt al studiilor şi care deţin o poziţie relativ superioară, cum sînt învăţătoarea, profesoarele, „doctoriţele" ş.a.m.d.; florile par şi ele rezervate femeilor din această categorie; şi, chiar dacă la nivel discursiv părinţii îşi „învaţă" copiii să practice întotdeauna conduitele politicoase, reacţiile selective ale acestora din urmă evidenţiază *esenţa ierarhică* a raportului social reflectat în ceea ce numim ambiguu „politeţe" şi „maniere". Dacă diferenţierile sexuale se „topesc" în structura de clasă atunci cînd îi observăm pe „destinatarii" gesturilor de respect, solidaritate etc., ele apar ca atare la nivelul „expeditorilor": ca şi în rural, politeţea şi manierele sînt de sex feminin; mamele observă că băieţii se dovedesc mai puţin receptivi decît fetele, fiind tentate să pună aceasta pe seama „naturii" masculine, în timp ce taţii încurajează *„tupeul"* băieţilor ca exerciţiu în vederea construcţiei personalităţii unui viitor „cap de familie"; părinţii de ambele sexe sînt însă mai puţin toleranţi cu fetele. Dincolo de acestea, limbajul şi manierele sînt utilizate de „expeditor" (părinte/copil) ca indicatori ai propriei apartenenţe, respectiv ca „mărci" ale autoidentificării într-o categorie superioară şi/sau ale distincţiei de categoriile „de jos".

Protecţia copiilor în raport cu munca domestică – deplînsă de mulţi observatori ai vieţii urbane – devine comprehensibilă doar în contextul strategiilor de autoidentificare/autodiferenţiere. „A-l pune la muncă" pe copil dincolo de nevoile materiale inevitabile ale familiei şi, eventual, dincolo de un minimum necesar pentru ca el să se familiarizeze cu ideea de muncă şi să înveţe să se integreze într-o echipă reprezintă un indicator al apartenenţei la categoriile „de jos". Dimpotrivă, protecţia cît mai extinsă este o marcă a categoriilor superioare. Antrenarea în munca domestică trimite din nou la diferenţierea sexuală, întrucît – chiar dacă protecţia lor se prelungeşte mai mult decît în rural – fetele sînt în continuare solicitate mai mult decît băieţii, în virtutea considerentului că, indiferent de nivelul de instruire şi de poziţia socială, *„o fată trebuie să fie gospodină"*; taţii sînt aceia care exercită presiuni insistente în această direcţie, atît asupra fetelor, cît şi asupra mamelor – gospodine şi învăţătoare într-ale gospodăriei. Reacţia copilului este hotărîtoare pentru antrenarea sa în muncă: cu cît este mai dispus să-şi ajute părinţii, mai receptiv, mai îndemînatic, mai „de încredere", cu atît îl solicită aceştia mai mult şi, dimpotrivă, cu cît manifestă mai multă rezistenţă, mai puţină îndemînare şi responsabilitate, cu atît este mai „scutit"

de muncă; de regulă *„mai ascultătoare"* şi *„mai cuminţi"*, fetele fac mai devreme proba capacităţii de a-şi asuma responsabilităţi, şi, în consecinţă, părinţii *„au încredere"* să le solicite mai devreme şi mai mult decît pe băieţi; aceştia din urmă pot fi *„cuminţi, dacă au fost crescuţi între fete"*, dar în cele mai multe cazuri sînt *„mai strengari"*, incapabili să ducă la capăt *„ca lumea"* o treabă, astfel încît părinţii preferă să-i *„lase în pace"*.

„Învăţătura"/„cartea" (instruirea şcolară) reprezintă în categoriile mijlocii urbane substitutul muncii copiilor. Instruirea şcolară este apropriată ca valoare a familiei înseşi şi devine, alături de „modul de comportare în societate", a doua *componentă a educaţiei familiale*. Care sînt mizele şi mecanismele acestei aproprieri?

Propaganda intensă pe care statul o face pentru valorile şcolare şi propria experienţă a părintelui care îşi datorează poziţia mijlocie aproape exclusiv şcolii fac din aceasta *elementul principal al structurii instituţionale care se află la îndemîna familiilor de migranţi şi pe care ele ştiu să-l valorifice în calitate de resursă identitară urbană*. Şcoala pare să răspundă atît nevoilor prezente de identificare ale părinţilor în categoria acelora care *„se ocupă de copil"*, cît şi aspiraţiilor de ascensiune intergeneraţională către *„o viaţă mai bună şi o muncă mai uşoară"* pe care ei le asociază poziţiilor şcolar-profesionale superioare; în plus, ea reprezintă, aşa cum am notat în capitolul anterior, un „rezervor" autonom de resurse de identificare pentru copii şi tineri (a fi elev/student într-o filieră sau/şi într-o unitate de învăţămînt de prestigiu este o identitate pe care mulţi o rîvnesc sau cu care se mîndresc). Pentru foştii copii de gospodari care au suferit consecinţele schimbării sistemului de proprietate, valorile morale şi cele şcolare devin „zestrea" pe care ei le-o pot da copiilor, moştenirea care, comparativ cu oricare alta, prezintă avantajul de a fi „sigură": o dată dobîndite – cred ei –, cinstea şi instruirea nu pot fi pierdute din cauza unor schimbări de conjunctură. În consecinţă: (1) pe de o parte, părinţii urmăresc insistent reuşita şcolară a copiilor (situarea lor în vîrful ierarhiilor şcolare, respectiv diplomele superioare); (2) pe de altă parte, ei se identifică total cu şcolaritatea copiilor.

(1) Ca şi în cazul familiilor „de la ţară" ale aceleiaşi perioade (ale deceniilor '60-'80), principalele mize ale şcolarităţii sînt securitatea existenţei (meseria în sens larg) şi protecţia de munca grea (evitarea meseriei înţeleasă în sens restrîns); apare în plus o orientare mai clară către poziţiile socio-profesionale superioare, ca garanţii ale unei vieţi mai bune şi ale unei munci mai uşoare, dar şi ca *resurse ale identificării intelectuale şi morale la un nivel superior*. Ca şi în cazul familiilor „de la ţară", reprezentarea instituţiei şcolare privilegiază funcţia de clasare a indivizilor în funcţie de performanţele lor intelectuale (cultura *livrescă* însuşită) şi, în consecinţă, de legitimare a alocării statutelor/rolurilor sociale.

(2) Nu întîlnim în categoriile mijlocii urbane părinţi dezinteresaţi de şcolaritatea copiilor lor. Toţi *„se ocupă de copii"* în primul rînd prin *asigurarea condiţiilor de viaţă cotidiană* (să nu le lipsească nimic sau măcar să nu le lipsească minimul necesar în materie de alimente, îmbrăcăminte, încălţăminte, condiţii de învăţat, condiţii de

odihnă). După cheltuielile alimentare, pentru locuinţă şi pentru „ţinută" (la nivelul impus de categoria de autoidentificare) – iar uneori chiar înaintea acestora –, *cheltuielile şcolare* (pentru literatură şcolară, culegeri de probleme, rechizite, meditatori) reprezintă pentru părinţi capitolul din buget cu cea mai „grea" semnificaţie; această categorie de cheltuieli este orientată de raţiuni pragmatice (a asigura reuşita copilului), dar şi de dorinţa de autoidentificare în categoriile superioare, a căror „marcă" este consumul bunurilor culturale rare. *Anticiparea rolurilor şcolare* este frecventă: copiilor li se oferă o instruire preşcolară în familie; în plus, sînt pregătiţi pentru un tip ultra-autoritar de relaţie socială pe care, potrivit reprezentărilor parentale, îl implică şcoala. După începerea şcolii, întreaga viaţă a familiei (distribuţia spaţiilor domestice, orarul cotidian al membrilor etc.) este organizată în jurul vieţii şcolarului. *Ajutorul la lecţii* este şi el frecvent; nivelul instruirii părintelui este o variabilă pertinentă în explicarea implicării materne mai extinse şi mai vizibile în planul practicilor cotidiene de ajutor, dar nu condiţionează hotărîtor ajutorul ca atare, întrucît părinţii aflaţi în dificultate procedează adesea la autoinstruire prealabilă (utilizînd manualele şcolare, precum şi literatura pentru părinţi şi cadre didactice, solicitîndu-le acestora din urmă consultaţii pedagogice, participînd la lecţii în clasă), la stimularea solidarităţii frateme, la mobilizarea reţelelor, ori la angajarea de meditatori. *Controlul activităţii copilului în şcoală* este intens; carnetul de note, conversaţia familială cotidiană, şedinţele cu părinţii reprezintă principalele mijloace de control; cu timpul, li se adaugă relaţiile clientelare dintre părinţi şi unele cadre didactice din şcoală. *Orientarea şcolară*, în special pentru ciclul liceal, li se datorează aproape în exclusivitate părinţilor, chiar dacă, pentru a-şi apăra „faţa" în raporturile cu egalii, copiii ascund aceasta.

Mamele sînt acelea care „se ocupă" mai frecvent şi mai mult de tot ce înseamnă şcolarizarea copiilor. Propria reuşită şcolară, de regulă superioară aceleia a tatălui, este o variabilă importantă; o altă variabilă o constituie „sarcina" financiară crescută a unei familii în extensie şi/sau cu copii şcolari, pentru acoperirea căreia tatăl trebuie să facă „ore suplimentare" la serviciu sau să lucreze „la particulari". Dincolo de acestea, raporturile cu şcoala înseamnă în primul rînd raporturi cu însuşirea conţinuturilor şcolare faţă de care copiii manifestă sistematic rezistenţă; este nevoie, aşadar, de răbdare, de tact, de consecvenţă şi fermitate, de exigenţă şi „duritate" adecvate situaţiei, trăsături asociate cu feminitatea şi pe care rareori bărbaţii le probează; regăsim aici orientarea feminină a acţiunii către Celălalt familial construită în familiile de origine (a se vedea capitolul al cincilea).

Conţinuturile intelectuale ale învăţămîntului şi examenele constituie priorităţile absolute ale familiilor (mamelor). În modul cel mai direct, situaţia trebuie pusă pe seama ordinii şcolare înseşi care privilegiază de departe acest tip de conţinuturi şi face din examene/concursuri de admitere nucleul său „dur". Strategiile de diferenţiere de lumea „de jos" (a muncii) trebuie şi ele luate în considerare, întrucît pot explica nu numai interesul pentru preocupările intelectuale („marcă" a categoriilor superioare), ci şi respingerea conţinuturilor practice şi a efortului fizic (asociate cu apartenenţa la

categoriile inferioare) în şcolile „de elită"[1]. Pe de altă parte, putem corela respectul pentru conţinuturile intelectuale cu creşterea importanţei cîmpului culturii „majore", pentru a utiliza cunoscutul concept blagian, în procesul de diferenţiere socială – creştere datorată în principal politicii de omogenizare în domeniul raporturilor de proprietate şi al distribuţiei veniturilor – şi cu originea non-intelectuală a subiecţilor noştri pentru care cultura şcolară livrescă este pur şi simplu Cultura.

Teoria oficială cu privire la raporturile familie-şcoală „prinde" uşor în aceste categorii; în rîndurile lor, puterea pedagogiei în care îşi pun toate speranţele maschează bine pedagogia puterii absolute a şcolii. Tradiţia raporturilor asimetrice de putere între şcoală şi familie (denunţate încă din perioada interbelică) constituie un teren prielnic pentru impunerea ordinii instituţionale totalitare. În aceste condiţii, raporturile cu şcoala par guvernate de un *respect cvasi-absolut al ordinii şcolare*. După ce „se pleacă" în faţa conţinuturilor şcolare intelectuale, părinţii susţin autoritatea incontestabilă a cadrelor didactice în faţa elevilor. Recunoaştem cu uşurinţă aici respectul tradiţional al vîrstei, precum şi respectul poziţiei instituţionale, îndeosebi a aceleia legitimate prin posesia unui capital cultural/şcolar; în plus, potrivit unei logici de tip clientelar, obedienţa este stimulată şi ca mijloc de acces la reuşita măsurată în note şi premii.

Raporturile cu şcoala trimit din nou la structura sexuală. Nu se mai fac deosebiri între copiii de sexe diferite în ceea ce priveşte şcolarizarea propriu-zisă: pentru fete, ca şi pentru băieţi, şcoala reprezintă mijlocul infailibil de acces la o muncă mai uşoară şi la o viaţă mai bună. Nici filierele nu mai sînt atît de diferite. Totuşi, dintre toate „marcajele" identitare, performanţa şcolară (situarea pe poziţii superioare în clasamentele al căror criteriu este instruirea livrescă) şi reuşita socială (statutul superior, muncă uşoară şi, eventual, veniturile mari) sînt singurele urmărite cu perseverenţă la băieţi, în timp ce pentru fete aceste obiective sînt plasate pe locul secund, după „cinste" (inocenţă/onorabilitate în raport cu sexualitatea), calităţi de gospodină/muncă, maniere, politeţe. Se reproduce, practic, orientarea diferită către Celălalt, mai ales către

1. Atitudinea cvasi-generală de respingere faţă de disciplina Educaţie fizică – pusă în evidenţă de substituirea frecventă a lecţiilor respective în ciclul primar cu lecţii de „gimnastică a minţii", (de matematică sau limba română) şi de numărul mare de „scutiri medicale" pe care le prezintă elevii ciclurilor gimnazial şi liceal – găseşte în combinaţia dintre organizarea sistemului şcolar în jurul examenelor „intelectuale" şi raportul cu efortul fizic (cu munca) o ipoteză foarte plauzibilă. Dacă lucrurile stau astfel, rezultă că o schimbare de atitudine nu se poate obţine decît prin (1) schimbarea principiilor de organizare a sistemului şcolar în sensul creşterii ponderii culturii practice (în sensul larg de instruire *aplicată* nu numai în sfera profesională, ci şi în practicile cotidiene, în raportul cu Celălalt şi în raportul cu corpul şi cu viaţa psihică) în ansamblul obiectivelor şi conţinuturilor educaţionale, precum şi în criteriile de evaluare/clasare şi (2) crearea unor structuri sociale care să asocieze cultura practică – care presupune, dar nu se reduce la cultura livrescă („ştiinţa de carte") – cu poziţiile superioare.

Celălalt non-instituţional (slabă în cazul băieţilor şi mai puternică în cazul fetelor) şi orientarea diferită către statutul instituţional (puternică în cazul băieţilor şi secundară în cazul fetelor).

Întrucît băieţii manifestă o rezistenţă mai mare decît fetele la sarcina şcolară, reuşita lor, obţinută de regulă cu o asistenţă mai intensă din partea părinţilor şi a surorilor mai mari, este imputată de simţul comun unor performanţe intelectuale *naturale* (în subtext: superioare acelora ale fetelor, a căror reuşită este pusă mai ales pe seama conştiinciozităţii). Nu ne interesează aici disputa cu privire la distribuţia pe sexe a inteligenţei, ci consecinţele acestei reprezentări, pe care sistemul şcolar care prezintă performanţa intelectuală drept criteriu al clasamentelor o întreţine (dacă nu cumva a şi creat-o!). Dacă performanţa şcolară este una de tip intelectual, dacă, în ultimă analiză, inteligenţa este aceea care legitimează ierarhiile sociale şi dacă băieţilor li se atribuie locuri superioare în ierarhii fără o investire personală semnificativă, putem înţelege de ce, la nivelul lumii adolescenţilor, se conturează o reprezentare ierarhică a sexelor, căreia i se asociază o *tendinţă de autoidentificare a fetelor orientate către reuşită şcolară cît mai aproape de categoria băieţilor*, ce poate fi subsumată tendinţei de normalizare a comportamentelor la nivelul superior.

Prin copil, familia poate accede la un capital cultural/şcolar altfel inaccesibil; aceeaşi afirmaţie este valabilă şi în ceea ce priveşte capitalurile relaţionale. Educaţia copilului devine „catalizatorul" unei reţele familiale ai cărei „poli" (instituţii, rude, prieteni, „oficiali") sînt selectaţi în funcţie de *criterii morale şi intelectual-şcolare*; aceleaşi criterii sînt aplicate de părinţi şi în orientarea reţelelor copiilor (evaluarea colegilor de clasă, a partenerilor de joacă şi distracţie ş.a.m.d.). Recunoaştem aici dorinţa de a valorifica „punctele tari" ale ambelor medii de viaţă, rural şi urban. De asemenea, o tendinţă de apropiere a celor două sexe, slabă totuşi, pentru că în cazul fetelor au prioritate criteriile morale (cu deosebire onorabilitatea), în timp ce în cazul băieţilor sînt privilegiate criteriile intelectual-statutare.

Tendinţa de nuclearizare a familiei în condiţiile industrializării şi urbanizării este susţinută de sociologi cu argumentul rarefierii interacţiunilor dintre membrii familiilor lărgite şi ai reţelelor de rudenie. Eşantionul nostru confirmă această rarefiere. Caracterul „calitativ" şi istoric al analizei permite însă punerea în evidenţă a unui fapt ignorat în analizele „clasice": acolo unde poate fi pus în evidenţă, fenomenul rarefierii vizează ansamblul reţelelor (de rudenie, de vecinătate, de sociabilitate) şi, oricît s-ar diminua întîlnirile, membrii familiilor de origine şi rudele apropiate rămîn „polii" principali cu care intră în legătură subiecţii. Rarefierea rudeniei pare a fi mai degrabă una dintre componentele unei tendinţe de delimitare/închidere a familiei în raport cu exteriorul în general, apărută în contrapondere la deschiderea masivă pe care o impune societatea contemporană şi la dificultăţile de trasare şi menţinere a limitelor, decît un simptom al nuclearizării propriu-zise a familiei (delimitării şi închiderii relative a familiei conjugal-parentale în raport cu rudele). Dincolo de nevoile de construire a limitelor familiei, ea este, în marea majoritate a cazurilor, rezultat al *strategiilor de protecţie a imaginii publice*, precum şi al *strategiilor de selecţie identitară şi*

educativă a unităţilor sociale (persoane, familii, instituţii) cu care adulţii şi copiii întreţin relaţii consistente.

Vizibilitatea *valorilor religioase* scade temporar în cursul şcolarităţii copiilor de gospodari aflaţi „departe de casă", în internate sau la gazde, a căror conştiinţă se află sub influenţa unei propagande ateiste intense şi ale căror practici religioase sînt supuse controlului politic ; pe măsură ce se înaintează în ciclul vieţii familiei de procreere însă, valorile şi practicile religioase – a căror interiorizare s-a sprijinit pe structurile familiale mai mult decît pe cele instituţionale – sînt treptat redescoperite în calitate de resurse pentru depăşirea unor etape dificile şi pentru construcţia unităţii familiale. Practicile religioase ale părinţilor creştini ortodocşi din urbanul socialist conservă *dimensiunea familială* tradiţională, astfel încît cei mai mulţi (în special mamele) întreţin în jurul copilului o *atmosferă religioasă* explicită sau implicită ca suport psihologic şi utilizează „argumentul" religios (frica de Dumnezeu) în educaţia morală, cu deosebire în cultivarea *cinstei* în toate accepţiunile sale („să nu furi", „să nu minţi" etc. ; accepţiunea care trimite la inocenţa fetei nemăritate este, de asemenea, importantă) şi a sentimentului justiţiei.

Oricare ar fi „marcajul" social, strategiile familiale de apropriere şi control pun în evidenţă o împletire a raţionalităţii adulte cu raţionalitatea copilului însuşi. Părinţii şi copiii interpretează situaţia din perspective diferite. Luînd ca punct de reper familiile rurale de origine şi propria istorie, părinţii procedează la comparaţii „de la nivelul lor în jos" şi dezvoltă o ideologie optimistă a ascensiunii intergeneraţionale „treaptă cu treaptă". În ceea ce îi priveşte pe copii, ei sînt protejaţi, prin chiar grija părinţilor lor, de contactul prelungit cu lumea „de jos" a bunicilor şi sînt orientaţi prin aceeaşi grijă către grupul şcolar ca grup de referinţă. Graţie sistemului hipertrofiat al clasamentelor şcolare, clasa şcolară i se prezintă elevului nu ca un grup de egali, ci ca un grup prin definiţie *ierarhizat*, iar dorinţa de ascensiune a părinţilor îl orientează către poziţiile superioare ale acestei ierarhii. Cum aceste poziţii reproduc, în marea majoritate a cazurilor, poziţiile superioare ale structurii sociale, elevul ajunge destul de repede să opereze comparaţii „în sus", opuse acelora operate de părinţi, şi să redefinească poziţia familiei sale, precum şi categoriile de autoidentificare, ponderînd optimismul parental cu privire la ascensiunea intergeneraţională progresivă. Nesiguranţa părinţilor în faţa unor situaţii noi ale căror „dedesubturi" le rămîn necunoscute, erorile pe care ei le fac în evaluarea contextelor acţiunii şi în deciziile impuse copilului „lucrează" în aceeaşi direcţie.

În continuarea raţionamentelor precedente, trebuie observat că organizarea sistemului şcolar în jurul funcţiei de evaluare/clasare (note, premii, examene) şi strategiile parentale de ascensiune intergeneraţională prin intermediul reuşitei şcolare diminuează drastic experienţele infantile în *grupurile de egali*. Practic, din momentul în care a intrat în şcoală, aproape întreaga experienţă a copilului este una verticală, întrucît – aşa cum am notat mai devreme – percepţia clasei şcolare este orientată către verticalitate (clasamente), iar „ieşirile" (la joacă, la distracţie) sînt puternic controlate şi limitate datorită temelor pentru acasă şi strategiilor de protecţie fizică şi morală a

copilului; mai mult, controlul parental al grupurilor de vîrstă îl orientează pe copil către o percepţie ierarhizată a acestora (potrivit unor criterii moral/şcolare). În condiţiile date, şcoala ca principal rezervor de categorii superioare de (auto)identificare pare să fie responsabilă de construirea unei *logici sociale disjunctive*, potrivit căreia în orice legătură socială individul nu poate fi decît sau şef, sau subordonat, iar poziţiile superioare în clasamentele şcolare îndreptăţesc poziţii omoloage în structurile sociale. Se vorbeşte astăzi despre faptul că poporul român este greu guvernabil. Mulţi deplîng dificultăţile dialogului şi negocierii. Merită să ne întrebăm dacă oscilaţiile între comportamentele extreme de revoltă şi obedienţă nu ar putea fi puse şi pe seama unui *complex al şefului/subordonatului* care găseşte în absenţa experienţei grupurilor orizontale o explicaţie, măcar parţială.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

CAPITOLUL 8

„NOI-FAMILIA". RECONSTRUCŢIA PROGRESIVĂ A ROLURILOR EDUCATIVE ÎN DINAMICA INTERACŢIUNILOR FAMILIALE

În cazul primelor generaţii urbane, părinţii şi copiii sînt, practic, obligaţi să înveţe *împreună* să controleze marcajele identitare specifice noului mediu de viaţă. Acesta este sensul profund pe care îl dobîndeşte, în noile condiţii, noţiunea *echipă* pe care o regăsim în deceniile 1970 şi 1980, îndeosebi în familiile foştilor copii de gospodari[1].

Potrivit relatărilor unor subiecţi (bărbaţi), proiectul construirii „echipei" familiale precede căsătoria:

> Primul gînd al meu a fost să mă căsătoresc cu un om cu care să împart greutăţile şi la bine şi la rău şi prin asta... înseamnă ca să formăm amîndoi un cuplu, un suflet, ca să putem creşte nişte copii [...].
> – Înţeleg că atunci cînd aţi decis să vă căsătoriţi, v-aţi gîndit deja la copii?
> – Da. O familie... nu, nu se poate... adică, aşa cum am fost şi noi copii la părinţii noştri, e normal să avem şi noi un moştenitor sau un urmaş, să-i dăm şi noi ceva, să avem şi noi o satisfacţie [...] [masc., n. 1947, studii medii, muncitor; din 1991 cadru de conducere].

> Ei, eu am încercat încă de la început să fac echipă în primul rînd cu soţia, să nu fim doi: „Noi trebuie să fim Unul!". [...] Deci, pornind de aicea, am încercat să formăm echipa.
> – Ce înţelegeţi prin „echipă"?
> – A avea acelaşi ţel, a trage în aceeaşi direcţie căruţa. Pentru că sînt foarte multe căsnicii unde trag ca-n fabula cu racul, broasca şi cu ştiuca. Dacă nu se trage în aceeaşi direcţie, dacă nu se urmăreşte realizarea aceluiaşi ţel, atunci nu se poate realiza nimic. [...] Şi, pe de altă parte, un coleg îmi spunea ieri într-o discuţie: „Măi, într-adevăr, reuşitele voastre sînt pentru că voi sînteţi o echipă" [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

În afară de explicaţia pe care o poate oferi transmiterea intergeneraţională, echipa familială pare a fi răspunsul la presiunile vieţii cotidiene ale familiei cu ambii soţi

1. Această temă a fost abordată pentru prima dată într-un studiu publicat în limba franceză [a se vedea Stănciulescu, 1996b].

salariați, precum și la nevoia individuală de apartenență și de securitate; loialitatea și solidaritatea între soți, între părinți și copii, precum și între frați par indispensabile pentru a face față presiunilor unui mediu perceput ca plin de promisiuni, dar în egală măsură de pericole; numai unitatea dă forță fiecăruia și tuturor.

8.1. Roluri parentale cu geometrie variabilă

La nivelul practicilor, „echipa" este evidențiată în primul rînd de analiza exercițiului cotidian al rolurilor domestice. Echipa de muncă din rural este adaptată la condițiile vieții urbane și la ideologia romantică a familiei. Cuplul tipic este acela în care ambii parteneri sînt aducători de venit și, chiar dacă identificarea profesională a femeilor este mai slabă, contribuția lor la venitul familiei este indispensabilă. Concediul postnatal plătit are o durată relativ scurtă (cîteva luni, în funcție de durata concediului prenatal); legea dă posibilitatea întreruperii activității profesionale pentru creșterea copiilor preșcolari, dar rareori cuplul se poate dispensa de un salariu; cel mai adesea, mamele apelează la concedii medicale, fie pentru îngrijirea copiilor bolnavi, fie pentru tratarea unor boli proprii[1], dar aceasta rămîne, totuși, o soluție temporară. Puțini își pot permite să angajeze o persoană (o tînără din rural sau o bătrînă din vecini) pentru supravegherea și îngrijirea copilului în absența lor; apelează la această soluție cuplurile în care identificarea profesională a cel puțin unuia dintre parteneri este puternică și/sau în care nivelul veniturilor este destul de ridicat. Solidaritatea între vecini constituie o resursă importantă numai în zonele rezidențiale care, datorită sistemului de atragere a forței de muncă și de distribuire a locuințelor, concentrează familii „de aceeași condiție" și care se cunosc de mai multă vreme (lucrători ai aceleiași unități economice, eventual proveniți din aceeași zonă rurală). În aceste condiții, cuplului nu-i rămîne decît varianta „aranjării" programului profesional „*în ture inverse*", în așa fel încît, atunci cînd unul dintre membri este plecat, celălalt se ocupă de copii; îngrijirea copiilor mici, cu tot ce implică ea (supraveghere, hrană, igienă), devine o activitate pe care bărbații și-o asumă frecvent:

> – A fost greu! E-adevărat că era dragoste, da'... era dragoste din asta cu... greutăți, cu rucsacul în spate. Că nu se putea altfel. Eu „făceam" numai de noapte, soția pleca dimineața și venea seara... Foarte greu! Da' ne-am descurcat. [...]
> – Așadar, vă ocupați de casă și de copii în absența soției.
> – Absolut! De la mîncare, pînă la spălat. Bine-nțeles că de alte familii eram criticat: „Cum, tu, bărbat, faci mîncare?!". Zic: „N-am înțeles. E familia mea, fac ce

1. După a doua sau a treia naștere, ciclul de viață familială este întrerupt cu regularitate de o boală gravă a mamei. Sociologii [Merfea, coord., 1973: 79] remarcă frecvența bolilor genitale feminine consemnate în certificatele medicale. Interviurile pe baza cărora este elaborat acest studiu evidențiază, de asemenea, boli datorate suprasolicitării feminine (hepatită, nevroze etc.).

vreau. Nu vrei să faci tu, asta nu-nseamnă că trebuie să nu fac nici eu". Mîncare învățasem să fac în armată. Și-apoi... îmi plăceau copiii [masc., n. 1957, muncitor; soția – educatoare, face naveta din urban în rural].

– Deci în 1973 s-a născut prima fetiță. Cine s-a ocupat de ea?
– Noi amîndoi. Am făcut schimb de ture. Ea într-un schimb, eu într-un schimb. Deci... cînd eram eu după-amiază, dormeam eu cu dînsa în camera cealaltă... Ne-am protejat unul pe altul: „Măi, dacă tu ești dimineața, să dormi liniștit". [...] Soția era cu bucătăria, eu m-am ocupat aproape mai mult [de fetiță], o îmbrăcam, o duceam la plimbare, o schimbam, mă rog... cum e cu copiii mici [masc., n. 1948, muncitor; soția – muncitoare].

Acolo unde și atunci cînd – din pasiune pentru o activitate oarecare, din nevoia de a cîștiga mai mult sau din dorința de a evita „problemele cu șefii" – părinții sînt puțin disponibili sau acolo unde și atunci cînd orarele de lucru nu pot fi adaptate, copiii sînt lăsați singuri în casă, pentru că dezvoltarea serviciilor sociale pentru copii este insuficientă: activitățile sînt puțin diversificate, amplasarea unităților în teritoriu este inegală și incomodă pentru părinți, orarele nu se potrivesc cu acelea ale părinților, calitatea îngrijirilor lasă de dorit [a se vedea și Cernescu, 1983; Holban, 1977; Runceanu, 1973]:

Fata împlinise un an. Creșe nu erau pe atunci. Știu că cineva de la teatru trebuia să deschidă o creșă aici... și, pînă să se deschidă, mergeam cu o mașină tocmai la „Țesătura" – a mers cîteva luni la creșa de-acolo – și după aia mă duceam la servici în centru. Foarte greu a fost. Se îmbolnăvea într-una... Și a stat și singură-n casă. După ce ne-am mutat – ne-au dat apartamentul ăla – o lăsam singură. Aveam un pătuț și îi puneam la un capăt oliță și la celălalt castronelul cu mîncare și așa o lăsam. Vecinii... – o găseam plînsă, vreo două săptămîni plîngea tot timpul –, o vecină a vrut să spargă ușa. Dup-aia s-a obișnuit. O lună de zile a stat singură-n casă. Dup-aia am dus-o la creșă la „Țesătura" pînă s-a deschis creșa asta. [...] Au venit anii cu primele reduceri de personal la teatru și în 1971 au desființat trupa asta. Și atunci [soțul] s-a angajat. Pentru el era total împotrivă... dar n-a avut încotro... Dar a continuat teatrul la Casa de cultură. Se juca cu săli pline... Și din cauza asta... pentru el timpul acasă era foarte puțin. De la servici se ducea direct [...]. Și venea seara obosit, flămînd... venea și la unu noaptea. Totul rămînea pe mine. Veneam de la servici, mergeam la creșă, o luam, veneam acasă și, în paralel, mă ocupam de ea, făceam mîncare, spălam, călcam... Reușeam să le fac pe toate, dar munceam...! [fem., n. 1947, funcționară].

I-am dat la grădinița cu program prelungit, fiind programul meu încărcat [...], au fost ierni – un nor al copilăriei copiilor noștri – cînd a început soțul să facă numai tură de dimineață și-i ducea la șase fără un sfert la grădiniță, îi dădea peste poarta grădiniței și se cuibăreau într-un colț undeva – fie ploaie, fie vînt – unul în altul, așteptînd să se deschidă la șase sau după și... Foarte greu era cînd el făcea tură de noapte și eu plecam la servici... I-am găsit și sub cuier, i-am găsit și cu ușa spartă,

i-am găsit şi plîngînd şi plini de sînge, dar aşa a fost să fie ! [fem., n. 1958, educatoare în rural, face naveta zilnic ; soţul - muncitor].

Ceea ce trebuie reţinut, dincolo de detalii, este faptul că, în noile condiţii, „echipa" parentală nu funcţionează exclusiv pe un principiu al complementarităţii spaţiilor şi activităţilor ; *suplinirea* mamei şi *ajutorul* acordat ei de către tată au devenit indispensabile funcţionării echipei familiale, iar subiecţii - femei şi bărbaţi, în egală măsură - o ştiu.

Contribuţia masculină directă la activităţile domestice şi la îngrijirea/educaţia copiilor se diminuează în faza de extensie (îndeosebi după apariţia celui de-al treilea copil) şi mai ales în faza şcolarităţii copiilor. În aceeaşi perioadă, însă, unii bărbaţi sînt obligaţi să renunţe şi la unele preocupări personale (hobby-uri), iar familia devine pentru ei, mai mult decît înainte, constrîngere, sacrificiu, chiar dacă rolul patern continuă să se limiteze la un rol predominant „de distanţă". Creşterea numărului membrilor familiei şi cheltuielile sporite de activitatea şcolară impun venituri mai mari, iar taţii - a căror traiectorie profesională se află, în acest moment al ciclului de viaţă familială, pe panta ascendentă - fac adesea „ore suplimentare" în acest scop [pentru distribuţia rolurilor în raport cu şcolaritatea copiilor, a se vedea *supra*, paragraful 7.8.].

În ceea ce priveşte generaţia „Epocii de aur", puţini bărbaţi îşi asumă problemele cotidiene pe care le implică identitatea de părinte ; cei mai mulţi încep viaţa de familie cu încrederea romantică şi naivă că dragostea rezolvă totul, ori se abandonează „în mîinile lui Dumnezeu". Apariţia copilului dă naştere unor reprezentări contradictorii : el devine „bucuria casei", dar şi sursa principală de frustrări a taţilor, aflaţi în imposibilitatea de a controla situaţia, fie datorită lipsurilor materiale, fie pentru că în faţa faptului împlinit se simt nepregătiţi să-i facă faţă. Creşterea copilului este transferată aproape integral mamei - indiferent dacă aceasta continuă sau nu să exercite un rol profesional -, astfel încît începutul extensiei familiei pare a constitui nu un catalizator al construcţiei unităţii familiale, cum se întîmplă în cazurile descrise mai sus, ci începutul unei rupturi între subsistemele familiale - „mama şi copilul", cuplul conjugal ş.a.m.d. - şi al izolării poziţiei paterne :

> Astăzi sîntem o familie formată din şase persoane, avem patru copii. Aş putea spune că, de-atunci încoace, de cînd ne-am căsătorit, lucrurile pe care le-am petrecut împreună, stările prin care am trecut împreună sînt multe, de foarte multe feluri, nu ştiu cum aş putea să spun despre toate aspectele acestea ale vieţii de familie, dar, oricum, atunci, la început, credeam că viaţa în căsnicie, că viaţa de familie este toată o bucurie, toată numai fericire, toată numai şi numai bine, îmi imaginam că totul va merge aşa, ca pe flori, cum se spune. Nu ştiam ce-o să întîmpinăm şi cum o să traversez această viaţă pînă astăzi. Am avut, la un an după ce ne-am căsătorit, bucuria să avem doi copii gemeni. Atunci a fost din nou un timp de bucurie, dar şi un timp de mare zbucium, un timp de grea încercare în viaţa noastră, din cauză că soţia mea a trebuit să nască copiii cu mari probleme. [...] După ei a mai venit o fetiţă, după fetiţă mai avem încă un băiat. Astăzi avem patru copii şi ne bucurăm de ei. Trăim

astăzi dintr-un salar pe care îl cîştig la servici. Soţia mea stă astăzi cu copiii. Uneori este mai uşor, alteori este mai greu, dar reuşim să ne bucurăm oarecum de viaţă, de familie, de copii, de tot ce avem. Aşa cum am spus, avem patru copii de care ne bucurăm şi, în acelaşi timp, avem oarecum şi motive să ne întristăm uneori din cauză că unul din cei gemeni care s-au născut prima dată este un pic diferit de ceilalţi, este bolnav, s-a născut cu o infirmitate. Medicii pe care i-am consultat i-au dat diagnosticul de „infirmitate motorie de origine cerebrală" [...] şi din cauza aceasta am cheltuit mult timp, bani, mai mult pe noi înşine, şi avem motive, din această cauză, să fim şi un pic întristaţi, dar sperăm în continuare că lucrurile vor merge mai bine cu el [masc., n. 1964, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor, creştin neoprotestant].

Cînd am ajuns acasă de la maternitate, Gabriel mi-a spus că mama şi copilul trebuie să doarmă în dormitor, şi tatăl în sufragerie. [...] Gabriel m-a ajutat foarte mult, a venit cu mine la spital, a stat şi cu copiii, dacă eu a trebuit să mă duc undeva [fem., n. 1966, învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, casnică – activitate profesională abandonată; soţul – învăţămînt general obligatoriu de 10 ani + şcoală profesională, muncitor; ambii – creştini neoprotestanţi].

În perioada cît am fost gravidă, soţul meu s-a îndepărtat foarte mult de mine, nu am înţeles de ce. Cîteodată îmi spunea că copilul îmi va ocupa tot timpul şi va trece pe primul loc în viaţa mea. Îl simţeam nepregătit pentru a deveni tată, dar nu mai aveam de ales, iar la o întrerupere de sarcină nu m-am gîndit niciodată. [...] Mi-a fost foarte greu, eram stresată tot timpul şi obosită, şi copilul parcă simţea starea mea şi era tot mai rău, plîngea tot mai mult, în schimb, mînca bine şi creştea foarte bine [fem., n. 1968; asistentă medicală; soţul – medic de origine urbană].

De la apariţia copiilor... copiii au modificat viaţa noastră cotidiană. De cînd a apărut Călin, băiatul, lucrurile s-au complicat puţin, în sensul că a fost o sarcină în plus pentru a-l creşte. De a acumula cantitativ, în primul rînd... Ne-am bucurat mult cînd a început să vorbească – nu ştiu la ce vîrstă –, cînd a început să meargă... [masc., n. 1956; cadru didactic universitar; doi copii].

Debutul unei rupturi între subsistemele familiale poate fi observat îndeosebi acolo unde tatăl se autoidentifică într-o categorie superioară, întreţine raporturi frecvente cu familia de origine sau/şi întreţine un raport normativ-livresc cu biserica, astfel încît diferenţele de comportament patern între generaţii trimit şi la ipoteza „clasică" a reţelelor, dar şi la *accentuarea tendinţei de normalizare către vîrf a conduitelor familiale*. De altfel, reperele stereotipului urban al bărbatului care se întoarce de la *serviciu* şi se aşază în *fotoliu* pentru *a citi ziarul* sugerează că este vorba despre un model care îşi are originea în categoriile superioare. Tocmai de aceea, nu este exclus ca diferenţele între generaţii să se reducă la diferenţe în ceea ce priveşte primele etape ale ciclului de viaţă familială şi ca, pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, modelele să se apropie „către vîrf".

8.2. Educația ca introducere practică progresivă a copilului în echipa familială

În familiile în care regăsim organizarea potrivit principiului echipei, unul dintre obiectivele prioritare ale educației este integrarea treptată a copilului în echipa familială. Pentru aceasta, prima condiție este ca el să simtă *„spiritul familiei"*, *„pulsul familiei"* :

> Educația începe cu primii ani de viață, și apoi se modifică cu scurgerea timpului, pentru fiecare etapă în parte se urmăresc diferite scopuri. De exemplu, pînă la trei ani, cînd copilul începe a vorbi, trebuie să-i spui foarte multe, ca să înțeleagă ce se petrece în jurul lui, să prindă lucruri noi, *să înțeleagă spiritul în care trăiește familia* [s.n., E.S.] din care face el parte, să înțeleagă dacă e liniște sau sînt certuri [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

> Între soț și soție mai sînt contacte dure. Pentru că... și cearta este tot o educație. Certîndu-te... îți amintești a doua oară cînd greșești că „iară ne certăm". [...] Cel mare a început *să simtă pulsul familiei* [s.n., E.S.] de pe la zece ani. El știe cînd este și i se pot satisface dorințele și cînd nu este. Și certurile astea pornesc de la „nu este". Și-atuncea... el simte. Cînd este de toate, atuncea e bine în familie, cînd nu mai este... atuncea certuri : „Nu trebuia să cumpărăm cutare, trebuia să te fi gîndit...". Asta este [masc., n. 1956, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor].

„Impregnarea" despre care vorbesc etnologii și exemplul parental, la care se adaugă modelul fratern, sînt mecanismele principale ale însușirii acestui „spirit al familiei" :

> Apoi... ideea de... exemplu personal, să fii tu model pentru... Nu să-i spui „Uită-te la mine ! ", nu. Te comporți tu de așa manieră, încît copilul să învețe. Și de-aicea... ne-am străduit să fim exemplu, model [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

> Mă mai certau cîteodată, cînd greșeam, că doar am fost copil, nimeni nu se naște știind ce-i bine și ce-i rău, dar, oricum, pot să spun că totul era... înțelegeam de cuvînt și totul a pornit din faptul că era armonie în familie, era înțelegere, vedeam că totul se desfășoară ținînd unul la altul, respectîndu-ne... [...] Nu că am avut discuții : „Cristina, trebuie să faci..." sau „Uite, asta trebuie să faci acum". *Nu, am văzut, era ca o copie, mereu, zilnic, tot era... așa cum se spune că meseria se fură, așa era* [s.n., E.S.]. Nu să zic că mi-au impus vreodată, nu. Așa eram eu, ordonată, așa simțeam eu că este bine. Deci, fiind singură, am încercat să mă descurc singură. Cînd eram lîngă părinți, normal că nu era să fac eu... nu aveam vîrsta la care să fac treabă [fem., n. 1973, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă ; părinți muncitori].

În preajma școlii, sînt transmise primele norme și începe instruirea. Pentru copiii de vîrstă școlară, datoria de *a învăța*, controlată cu severitate de mame, este modalitatea principală de integrare în echipa familială :

Apoi, de la trei ani pînă cînd merge la școală, urmează să-l îndrumi în acest sens, pentru a se deprinde cu comportamentul de disciplină, îi prezinți ce-l așteaptă și încerci, după posibilități, să învețe primele noțiuni școlare de care are nevoie copilul. La școală, intră deja într-o altă etapă, cu alte reguli, dar între care rămîne în primul rînd cea de a fi cinstit, să nu mintă, să ceară ajutorul cînd are nevoie și, pe de altă parte, trebuie ca în casă să fie format într-un spirit gospodăresc, de organizare, să fie conștient că trebuie să-și facă zilnic lecțiile... [fem., n. 1949, studii liceale + curs de calificare, muncitoare].

În familiile cu copii în situație de reușită școlară, investiția în „condiții" oferite copilului este gîndită și prezentată în termenii schimbului: beneficiarul trebuie să depună pentru învățătură tot atîta ambiție și efort cît depun părinții pentru a-i asigura „tot ce îi trebuie"; chiar dacă, riguros vorbind, condițiile oferite sînt modeste, esențial pentru părinți este *sacrificiul* făcut pentru obținerea lor. Reapare ideea învățăturii ca substitut al muncii și ca mijloc de protecție și autoprotecție în fața muncii grele:

> Încă de mic mi se spunea că... se aducea în discuție cuvîntul „facultate", că fără facultate nu ai nici o șansă: „Uite la noi cît de greu muncim și uite la ceilalți!". Mereu mi se aducea în față acest lucru [...]. Și mi se spunea foarte clar, încă de pe atunci, că mi se oferă toate condițiile – condiții pe care ei nu le-au avut – și că trebuie să dau totul pentru asta. Cam așa se punea problema [masc., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, student; părinți muncitori; mama – studii liceale].

> Mi-aduc aminte că atunci cînd ne certa ne spunea: „Aveți casă, masă, n-aveți altă treabă decît să învățați", ceva-n genul ăsta. Și cînd îmi spunea așa nu mai aveam ce argumenta, că așa era, n-aveam nimic de făcut decît să învăț [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcționară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Problema este că însușirea conținuturilor școlare – și în special a celor „realiste" – generează foarte frecvent rezistență din partea copiilor, iar părintele care „se ocupă" de aceasta (mai frecvent mama) trebuie *„să aibă răbdare"* (aceasta însemnînd, între altele, timp și energie disponibile), *„să fie diplomat"* într-o măsură suficientă pentru a putea *„manipula"* copilul, iar adesea să fie *„dur"*, *„neînțelegător"*. Cu cît se simte mai responsabil pentru reușita/eșecul copilului, cu atît pare părintele mai „dur"[1]. Pe de altă parte, exigențele supradimensionate în raport cu reușita școlară, la care se adaugă rezistența copilului, par să nu mai lase loc pentru exigențe prea mari în celelalte domenii, astfel încît părinții se văd obligați să fie mai toleranți în domeniul „conduitei în societate":

1. Corelînd fenomenul cu transformările macrostructurale, cercetătorii de la Boldești constată în cartierul „industrial" („urban") existența unui climat familial mai sever, mai rigid, a unei afectivități „mai filtrate" [Herseni, coord., 1970: 210].

Că i-am pedepsit întotdeauna; dacă a luat o notă mai slabă, el a fost pedepsit. Cum? Nu cu bătaie. Este un film mai bun la televizor? Sîmbăta şi duminica este program de televizor? I-am luat televizorul. Şi sistemul cu încuiatul sufrageriei tot pentru şcoală a fost. Nu aveau voie în timpul săptămînii la televizor. În timpul săptămînii: „Ai lecţii!". Adică, noi am fost într-un fel duri cu copiii. Dacă nu, nu faci nimic. Într-un fel, fetele îmi şi reproşează: „Mamă, da' tu nu m-ai alintat ca alte mame, că, uite, mă duc... şi văd..." [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

Şi, dacă era cineva dur la noi în familie, era nevastă-mea. Eu mă mai foloseam şi de... de puţinul meu talent şi... făceam mult zgomot pentru nimic: mă mai enervam, mai strigam, mai loveam de şapte ori cu cureaua în pat şi numai o dată îl atingeam... Dar ştiau cumva: „Tata ne pedepseşte" [masc., n. 1937, studii medii, instructor cultural; 5 copii].

Bine-nţeles că fără bătaie nu se poate. Cînd nu înţelege de vorbă bună...
– Pentru ce îi bateţi?
– Ca elevi, îi pedepsesc pentru notele proaste pe care le iau. Obrăzniciile mai puţin, că... nu prea le bagi în seamă la-nceput, iar dup-aia... Dar cu cartea... Mai iau bătăiţă de la mama. Cu cureaua. Cînd intră-n mîinile ei, ferească Dumnezeu!
– Mama este cea „dură"?
– A! Sigur că da. Că asta a fost sarcina ei de cînd au intrat în clasa întîi şi tot ea e şi acuma. [...] De multe ori le iau apărarea în faţa soţiei, că ea mai ţipă – e defect profesional. „Ei las' c-ai să pleci, nu intră iar în mîinile mele?" [masc., n. 1957, (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; soţia – liceu pedagogic, educatoare; 2 copii şcolari].

În toate familiile studiate, *raporturile cu asimilarea conţinuturilor şcolare reprezintă – adesea alături de lipsurile materiale (financiare) şi de alcool – unul dintre factorii esenţiali în deteriorarea climatului familial*, prin presiunile exercitate asupra orarelor şi asupra utilizării spaţiilor, prin exigenţele financiare, prin eforturile fizice şi intelectuale impuse tuturor, prin insatisfacţia notelor care nu ating nivelul maxim şi a clasamentelor în care copilul nu este primul, prin sancţiunile aplicate copiilor şi prin reacţiile acestora, prin reprimarea sentimentelor de înţelegere şi afecţiune în raport cu copilul sancţionat... De multe ori, părinţii se află în situaţia de a opta între o reuşită şcolară obţinută cu preţul unui climat tensionat şi manifestarea afecţiunii/înţelegerii parentale cu preţul unui compromis sau al unui „scandal" cu şcoala; opţiune dificilă, pentru că opune două dintre principalele repere identitare, coeziunea/afecţiunea familială şi reuşita copilului care, în ultimă analiză, se presupun reciproc.

În pofida străduaniei părinţilor de a-şi legitima exigenţele prin evidenţierea sacrificiului personal, nu de puţine ori perspectivele diferite în ceea ce priveşte plasarea familiei în ierarhiile sociale – comparaţie „de la nivelul nostru în sus" (copiii) sau „de la nivelul nostru în jos" (părinţii) – generează în copilul şcolar frustrări pe care numai timpul le poate atenua, aducîndu-l la vîrsta maturităţii la înţelegerea lui „au dat tot ce au putut":

Eu ştiam că trebuie să fii „preparată" pentru treapta întîi. Aveam colegi care se preparau: profesori ş.a.m.d. – şi mă speria ideea: „Cum adică, eu să intru numai cu ce învăţ eu? !". Şi-acasă, am îndrăznit, adică le-am zis: „Uite, mamă, colegii mei...". Mama mi-a răspuns că n-avem bani şi aşa era. Şi-atunci probabil c-am ripostat, nu-mi mai amintesc, pentru că eram în bucătărie, am ieşit, şi mama a venit după mine şi mi-a spus: „Uite ce e, tu trebuie să-nveţi singură, pentru că poţi. Şi cum îţi aşterni, aşa dormi. Eu cît pot îţi dau, dar mai mult să nu-mi ceri, că n-am de unde". Şi ştiu că atunci am gîndit că e nedreaptă şi-am plîns: „Chiar nu realizează ea ce important e examenul meu? !". [...] Adică... ceram mai mult de la ei şi ei n-aveau de unde să-mi dea. Ceram mai multe haine, mai mulţi bani, vacanţe... şi eram perfect conştientă că n-au de unde să ne dea. [...] Adică eu vedeam cît muncesc, cît aduc în casă şi că fac totul pentru casă, dar era ca o contradicţie, înţelegeam că n-au de unde, [...] dar parcă nemulţumirea mea era mai mare. Mă raportam la alţii care... aveau... [...] Poate că voiam să ţin pasul cu colegii mei şi nu puteam. [...] Dar dacă am să am copii, aş vrea să fiu la fel ca ei, să pot să spun şi eu că am dat tot ce-am putut. E un lucru pe care îl admir foarte mult la ei. Pe care-l admir! Adică punctul lor tare! Dacă mă opreşte ceva cîteodată să le reproşez, să fac scandal, să fiu răutăcioasă, mă opreşte gîndul ăsta [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Pentru diferitele vîrste şcolare, cei mai mulţi părinţi combină modelul rural cu dorinţa de protecţie şi cu principiul pedagogic al educării pentru şi prin *muncă*, solicitînd copilului – cu deosebire fetelor şi primilor născuţi – să participe la întreţinerea ordinii domestice, să le acorde îngrijiri şi ajutor fraţilor mai mici, să-şi ajute părinţii. Adolescenţa este etapa de vîrstă pentru care antrenarea în munca domestică este definitorie (pentru raportul cu munca, a se vedea *supra,* paragraful 7.7.).

Întîlnirile rituale ale membrilor familiei restrînse şi ale „familiei mari" par a avea o importanţă deosebită pentru transformarea copilului în membru al echipei familiale: luarea unei mese pe zi *împreună*, vizionarea *împreună* a unor programe TV, *participarea tuturor* la pregătirea şi sărbătorirea unor evenimente familiale (aniversări, reuşite la examene) etc. stimulează comunicarea intelectuală şi afectivă în toate sensurile şi întreţin sentimentul apartenenţei, compensînd distanţele impuse de presiunile lumii contemporane:

> Cînd veneau părinţii, în jurul orei patru [p.m.], ne aşezam la masă. La noi, masa este un obicei, trebuie să fim toţi la masă întotdeauna. Este momentul cînd toată familia se adună, este un lucru la care ţin mult părinţii mei, adică chiar dacă am alt program care m-ar obliga să mănînc mai devreme, ei întotdeauna ne-au cerut, adică *ne-au rugat*, au făcut apel la noi să aşteptăm momentul mesei, să fim *împreună*, pentru că, spunea tata, este un moment în care toată familia este adunată şi... se mai discutau unele lucruri, se mai... de fapt este un moment în care mama povesteşte ce a făcut la servici, tata la fel, noi ce-am făcut la şcoală... [...] Îmi place să cred că ceea ce sînt eu acuma lor le-o datorez. [...] În primul rînd ideea de unitate... că... oriunde eşti,

indiferent în ce colectiv, [...] să încerci să ai relații cu fiecare, astfel încît să faci parte dintr-un întreg. [...] În casă, întotdeauna am fost o echipă, vorba lui tata, *o echipă* [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă; mama – funcționară; tatăl – instructor cultural].

Dar noi eram foarte mulți veri din partea tatălui și... mergeam în fiecare an – asta începînd de prin clasa a V-a, a VI-a, în vacanța mare, pînă în timpul liceului chiar –, pentru că „Nu se știe cît mai are moșul de trăit și, uite, să mergem toți...". Atunci m-a deranjat, dar după aceea mi-am dat seama: asta a contat foarte mult, pentru că vedeam toată familia reunită, veneau toți frații, toți nepoții, era un lucru *bun*. Adică, acuma realizez, într-adevăr asta m-a influențat: clanul, familia se menține unită tot timpul. Și de asta pentru mine a fost greu... și cu mare greutate... cînd am divorțat a fost un șoc! Bine, și pe ai mei i-a lovit, dar și pe mine. Efectiv! Era contrar celor ce... nu am avut cazuri în familie... Vedeam familia ca pe un tot. Adică, ai făcut un pas... gata! Nu, nu, să încerci să lupți pentru a o menține! [fem., n. 1960, studii superioare, cadru didactic suplinitor; mama – cadru didactic pensionar, fostă membră a nomenclaturii comuniste; tatăl – economist].

Idealul cuplului conjugal fuzional se transmite de la părinți la copiii de sex feminin; părinții de ambele sexe doresc pentru fiicele lor parteneri afectuoși, loiali, care să le ofere ajutor și sprijin, în timp ce acestea „visează" să aibă o familie *„unită"*. Cu certitudine, creșterea ratei divorțialității – pe care o pun în evidență statisticile – nu se datorează slăbirii valorilor familiale (căsătorie, loialitate, fidelitate) în rîndurile femeilor din această categorie[1].

8.3. A fi părinte = a spune, a povesti, a explica. Educația ca impunere a raționalității adulte prin conversație unidirecțională

Oricare ar fi modalitatea concretă de participare a copilului la viața familiei, *conversația* este prezentă în diferite forme. Din primii ani, copilului *i se vorbește*, *i se povestește*, *i se explică*, fiindu-i în acest fel prezentată, direct sau indirect, lumea. Conduita îi este orientată în direcția dorită în primul rînd prin relatarea unor cazuri exemplare, reale sau imaginare; atitudinea implicită pe care o conține orice relatare legitimează o interdicție sau/și întărește o normă, dar rareori acestea sînt formulate explicit de părinți:

Și... tot timpul prin explicații, prin... insistențe, prin exemple... Povestea foarte multe cazuri de persoane, și prin asta cred că am învățat foarte multe. Mama tot

1. Pentru mai multe argumente care susțin această ipoteză, a se vedea Daniela Moraru, *Evoluția și rolul rețelelor de sociabilitate ale familiilor monoparentale rezultate din divorț* (lucrare de licență în sociologie, prezentată în sesiunea iunie 1997 în cadrul Facultății de Filosofie a Universității „Al.I. Cuza" Iași, coordonator științific Elisabeta Stănciulescu).

timpul e ca o carte, ca un roman; ştie atît de multe despre foarte multă lume... şi prin exemplele date, prin... diferite întîmplări... a contribuit foarte mult... [fem., n. 1960, studii superioare tehnice, cadru didactic suplinitor; mama – studii superioare, cadru didactic, directoare a Casei de cultură, viceprimar].

La fel şi cu partea cealaltă... cu fetele. Că fetele sînt o problemă. Bine, şi băieţii sînt o problemă, da' dacă băieţii pot să-şi repare nişte greşeli, o fată nu şi le mai poate repara niciodată. Discutam cu nevastă-mea şi inventam cîte o poveste: „Vai, uite, colega mea... fiica ei a plecat fără voie, s-a-ntîlnit cu nişte colegi, vai, ce-a păţit...!". Şi ei ciuleau urechile şi ne-ntrebau mai tîrziu: „Ce mai e cu fata...?". „A! E rău, e bolnavă, o rîde lumea, nu mai poate scoate capu-n lume...". Le spuneam: „Eu nu vă pot păzi pe toate, că plecaţi la şcoală, la... Da' voi trebuie să ştiţi că [...] deocamdată concepţia noastră e asta, că trebuie să fii cinstită, gospodină, corectă, să nu-ţi fie ruşine în societate, să nu te arate nimeni cu degetul, iar cînd ajungi la casa ta să fii cu fruntea sus [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

Multă vreme, părinţii practică doar o conversaţie care urmăreşte, practic, numai *comunicarea unidirecţională*, respectiv transmiterea de informaţie (cunoştinţe, atitudini, norme etc.) dinspre adulţi către copii. Copilul trebuie să fie *ascultător* şi *înţelegător*, în sensul că trebuie să accepte sensul unic şi să-şi însuşească semnificaţiile care i se transmit. Chiar dacă i se solicită explicaţii cu privire la propriile acte (*„De ce-ai făcut... ?"*), ele nu sînt altceva decît modalităţi de a-l obliga să reflecteze şi să ajungă la raţionalitatea pe care i-o propune adultul:

Ce mai... adică, dacă nu ascultam, ne certa. Pur şi simplu ne luau la o discuţie. Tata, cel puţin..., i-a plăcut să ne crească în ideea că discutăm de la egal la egal. Stăteam faţă în faţă şi *începea să discute* [s. n., E. S.]. Mai întîi trebuia să explicăm de ce am făcut asta. Vă daţi seama că o explicaţie era foarte greu de găsit. Noi n-aveam nici o explicaţie, niciodată. „De ce...?", „Cum...?", „Cine te-a îndemnat...?". Şi discutam. Dup-aia se mai ridica tata cîteodată, se mai enerva... Dar ceartă! Eu bătaie am luat foarte puţin în viaţa mea, de vreo două ori, dar mai tîrziu, cînd erau probleme cu comportamentul, cînd era vîrsta aia, aşa... 15-16 ani, cînd eram mai recalcitrantă... De multe ori, să ştiţi că preferam să-mi dea o bătaie decît să mă ţină o oră cu discuţii, o oră cu mustrări... Trebuia să... tata, sau mama, de cele mai multe ori tata... trebuia să ajung la... *punctul final era aşa: trebuia să înţeleg ce-am greşit şi să promit că nu mai fac* [s.n., E.S.]. Dar cel mai mult mergea pe ideea că trebuie să înţeleg [fem., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, studentă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

„Răspunsul" (rezistenţa) copilului este evaluat(ă) ca „obrăznicie", „impertinenţă" etc. şi nu este lipsită de importanţă constatarea că limbajul ştiinţific le oferă subiecţilor cadre de interpretare a situaţiei în termenii „conflictului între generaţii", întrucît ea dovedeşte că discursul ştiinţific are un rol în construirea reprezentărilor şi, pe această cale, a realităţilor respective. Subiectul citat în continuare intuieşte caracterul artificial al evaluărilor în aceşti termeni, evidenţiind, totodată, direcţia unică a comunicării

părinți-copii. Preocupați să-și educe copiii – ceea ce înseamnă a-i aduce la nivelul raționalității adulte! –, părinții sînt tentați să impună propriile semnificații și să ignore prezența unei raționalități infantile care trebuie auzită și înțeleasă:

Eu întotdeauna... ei zic că am o părere, eu am alta...
– În ce privințe?
– În cum văd eu viața și cum o văd ei. Ei, na, altă generație, ei privesc altfel tineretul de astăzi, cum ar trebui să se poarte... De exemplu, cum sînt îmbrăcați anumiți tineri [...], așa... – eu știu? – conflictul ăsta între generații... Că pe vremea lor copiii nu răspundeau părinților, erau foarte cuminți, că noi sîntem impertinenți, că... Fiecare spune despre el cît mai bine, că doar așa am să spun și eu cînd am să fiu ca ei. Ea nu-ndrăznea să ridice glasul în fața maică-sii, era liniștită, era ascultătoare... Mai greu vor să priceapă că erau alte vremuri, că ei au venit de la țară. Eu zic: „Cînd o să fiu ca tine, eu o să-mi înțeleg copiii, altfel o să fiu". [Fatalism:] Ei, tot așa o să fiu...
– În ce privințe ai vrea să fii înțeleasă?
– Nu știu exact... Sînt multe, dar... acum nu pot să spun exact... Asta nu știu dacă are vreo legătură, dar prin faptul că interpretează niște lucruri... Eu vreau să spun una și... de multe ori n-am cuvintele necesare și... iese altceva... Sau niște atitudini de-ale mele... Mă iau drept impertinentă, cînd, probabil, am altceva pe suflet și-s mai repezită și... chestii dintr-astea... De aicea pornește faptul că „Vai de mine, cît de răi sînteți voi acuma și cît de buni eram noi pe vremea noastră!". [...]
– Vorbeai despre un conflict între generații. Tu îl simți?
– Nu. Eu nu. Doar atîta, în ceea ce privește... faptul că le „răspund" întotdeauna, că „am o gură mare"... și ei spun că pe vremea lor... vechea placă, știți [fem., n. 1974, bac., fără ocupație; mama – funcționară; tatăl – instructor cultural].

Venit din partea unui băiat însă, „răspunsul" este tolerat mai ușor, așteptat chiar, fiind asociat cu natura masculină și cu „destinul" lui de cap de familie.

8.4. Extensia progresivă a raționalității infantile în experiența cotidiană. Un exemplu: redefinirea și reconstrucția spațiilor domestice în istoria familiei[1]

Controlul „marcajelor" identitare pare'a fi principalul responsabil pentru faptul că părinții, aflați de multe ori în dificultate, admit manifestarea raționalității infantile. Așa cum am constatat în capitolul anterior, putem identifica o astfel de raționalitate în toate domeniile: alimentație, ținută, maniere, raporturi cu școala, raporturi cu grupurile de „egali" etc. Vizibilitatea ei este maximă la vîrsta adolescenței, dar o analiză mai atentă poate pune în evidență o extensie progresivă care începe de la vîrste foarte mici. Analiza raporturilor membrilor familiei cu spațiile domestice – „marcajul" identitar cel mai la îndemînă – este, în această privință, exemplar.

1. Acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [Stănciulescu, 1995].

Nimic mai simplu pentru oricare dintre membrii unei familii decît să numească şi să definească spaţiile domestice. Principiile autorităţii şi controlului exercitate de adulţi (părinţi, bunici) îi impun copilului definiţii - orientate adesea de denumirile utilizate în planurile arhitectului - pe care le putem considera „formale". Ascultîndu-i pe părinţi, este evident că a interioriza aceste definiţii şi a le utiliza în practicile cotidiene înseamnă a însuşi un tip de organizare domestică, o ordine socială în care copilul trebuie să se integreze. Definiţia şi utilizarea spaţiilor fac parte, din punctul de vedere al părinţilor, din procesul transmiterii intergeneraţionale:

- Sufrageria o ţineam încuiată. Televizorul... nu aveau voie în timpul şcolii, iar cînd erau mici, sub nici o formă. Cînd erau mici, nu.
- Unde se jucau?
- Pe hol, în bucătărie şi în camerele lor. [...] Schimbasem noi broaştele la uşă şi încuiam uşile în rest. [...] Că eu le ceream: dacă mănîncă, să-şi strîngă, să-şi spele, chiar dacă nu făceau cum trebuie şi, cînd veneam, trebuia să fac eu... Dar încet-încet le-am cerut să... Cît de mici! Să-şi strîngă patul... totdeauna le-am cerut. Dacă am găsit camera în dezordine... de cînd le ştiu, dacă am găsit dezordine, le-am certat; dacă am găsit în bucătărie... nu şi-au spălat vasele, le-am certat. Dar încet-încet s-au învăţat, şi la ora actuală ele fac curat cum aş face eu, ele spală vasele... A mers greu, ani de zile a trebuit... Dar o să le prindă bine [fem., n. 1948; studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

Ce se întîmplă însă dacă îi interogăm pe toţi cei implicaţi, adică nu numai pe părinţi, ci şi pe copii? Analiza de conţinut a discursurilor arată că, deşi sînt numite în acelaşi fel, încăperilor şi obiectelor le sînt atribuite semnificaţii la două niveluri distincte: unul al raţionalităţii adulte şi un altul al raţionalităţii infantile. Definiţiile spaţiilor nu sînt pur şi simplu *data* pe care copiii le moştenesc de la părinţii lor. Dincolo de principiile autorităţii şi controlului parentale, există o dualitate, o ambivalenţă care face din orice definiţie o soluţie temporară, continuu repusă în discuţie şi reînnoită.

Schematizînd, diversitatea deconcertantă a practicilor poate fi descrisă ca un proces în patru timpi - fiecare, ca şi întregul lor, putînd constitui un ideal-tip: (1) spaţiile subsidiare ale copilului; (2) clasamentele alternative ale spaţiilor; (3) spaţiile segmentate; (4) spaţiile redefinirii identităţii familiei. Această mişcare, ce face să interfereze raţionalitatea adultă şi cea infantilă, indică - vom vedea - nu numai un proces de transmitere, ci şi unul de schimbare a modelului cultural.

8.4.1. Spaţiile subsidiare ale copilului

Iată două fragmente exemplare de discurs:

Puteau să circule peste tot, nu existau locuri interzise, numai că le-am supravegheat tot timpul, mai ales în sufragerie şi în bucătărie [masc., n. 1948, studii medii, muncitor, din 1991 cadru de conducere; 2 copii].

Acolo mă jucam absolut liber... [rîzînd] sub stricta supraveghere a bunicii! [masc., n. 1968, studii superioare, inginer; interviu marginal].

Atît părinţii, cît şi copiii par să se situeze între două extreme: supraveghere riguroasă şi libertate absolută. Recompunînd discursurile lor, am putea defini spaţiile micii copilării printr-un paradox: ca spaţii ale libertăţii totale strict supravegheate. Cum pot dobîndi, totuşi, un sens aceste descrieri, atît de contradictorii la prima vedere?

Copilăria mică este vîrsta spaţiilor indistincte. Logici diferite – a exerciţiului rolurilor familiale, a eficienţei acţiunii, a protecţiei spaţiilor şi a protecţiei copilului – se împletesc, făcînd ca supravegherea copilului să se realizeze concomitent cu îndeplinirea unor sarcini domestice, cu activităţi recreative ş.a.m.d.:

– Vă amintiţi cum procedaţi?
– Păi, cred că mergeau cam toate odată. Că, după ce veneam de la servici, dacă spălam rufe, stăteam cu uşa deschisă, ele se jucau pe hol... Adică trebuia să fac concomitent şi o treabă în casă şi de ele să mă ocup [fem., n. 1948; studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii].

La început... foloseam două camere din trei, fiind una nemobilată. Camera nemobilată a fost... plină cu jucării. Acolo era spaţiul de joacă al copiilor, fiind băieţi, aveau mingi şi se jucau. Sufrageria o foloseam la televizor şi... mai stăteam în pat. Copilul stătea în pătuc. Deci, în dormitor stăteam toţi la început [fem., n. 1958; liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Copilul mic, reprezentat în mintea adultului ca slab, neputincios, neştiutor şi neîndemînatic, este puţin mobil şi împărtăşeşte spaţiul adultului. Particularitatea acestei situaţii constă în faptul că este supusă unui dublu principiu: unul al vizibilului şi autorităţii, altul al inobservabilului şi subsidiarităţii. În materie de spaţii, ceea ce adultul supraveghează şi ceea ce copilul are permisiunea să utilizeze sînt lucruri diferite. Spaţiile supravegheate sînt acelea care au semnificaţiile cele mai clare şi importante pentru adult (spaţiile identitare şi statutare, spaţiile în care se desfăşoară viaţa intimă a cuplului) şi acelea care prezintă pericole pentru copil (bucătăria, balcoanele, ferestrele), în timp ce spaţiile libertăţii infantile sînt acelea care au pentru adult o semnificaţie marginală, altfel spus „locurile virane" ale locuinţei (spaţii nemobilate încă, holuri, „pe covor", „sub masă", „sub pat"):

Nu aveam voie să pun mîna pe bibelouri... Nu prea aveam voie să mă urc pe paturi, să sar, să-mi fac de cap... În general, covorul, de-a buşilea, aşa, pe acolo eram lăsat. Da' să mă caţăr... Se ştia că puteam ajunge pe pat şi de acolo la nu ştiu ce vitrină... [masc., n. 1972; bac. + 3 ani studii superioare; student; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

În timpul zilei, cît au fost mici, aveau sufrageria nemobilată şi acolo era platforma lor de joacă. După ce-am mobilat-o... Copiii unde...? Şi pe hol..., pe hol mai puţin [...] Dar în sufragerie nu! [masc., n. 1957, (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; 3 copii].

Spaţiile diurne ale copilului sînt, cel mai adesea, spaţii care „suportă" să fie redefinite, iar semnificaţiile care reglează „din interior" conduita celui mic nu sînt acelea ale adultului, ci sînt atribuite de copilul însuşi în cursul actului său; cu alte cuvinte, copilul elaborează un ansamblu de semnificaţii „aici şi acum", asociate intim actului pe care îl execută:

– Deci îţi plăcea să te joci în sufragerie.
– Era mai mult spaţiu şi... mai în largul meu mă jucam acolo, alergam printre picioarele mesei... ne jucam „de-a prinselea", „de-a v-aţi ascunselea"... ce ne venea, pe moment [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Am mai făcut o poznă, tot în bucătărie: ne-am jucat cu seringile – avea fratele meu două seringi şi ne-am stropit cu apă. M-a făcut leoarcă din cap pînă-n picioare. [...] Venea mama, ne certa; venea tata, ne certa... toţi... Ziceau să-mi fie ruşine, să nu mai fac asta niciodată că nu-i bine, că... umplu casa de mizerie, că stropim pereţii cu apă [fem., n. 1985, elevă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Definiţiile adulte nu reprezintă decît cadrul exterior, mai mult sau mai puţin flexibil, care orientează practicile copilului şi în interiorul căruia se nasc în toată libertatea semnificaţii infantile, abandonate cu repeziciune şi reluate apoi, astfel încît nu este exclusă posibilitatea ca ele să fie treptat „tipificate" sau măcar să nuanţeze tipificaţiile adulte. Iată un caz exemplar în care baia, singura încăpere din casă în care „formal" membrii au dreptul la intimitate, devine spaţiul de refugiu şi autoprotecţie utilizat regulat de copilul care se aşteaptă să fie sancţionat:

– Dacă veneau părinţii...?
– Fugeam repede şi ne ascundeam. Ne ascundeam. Amîndoi ne duceam şi ne încuiam în baie. Şi ziceam că noi nu facem nimic... Sau... Costel mergea înainte şi se ascundea singur în baie, ca să fiu eu cea certată. Şi... mă certau, da' cînd ieşea Costel din baie, bine-nţeles că şi el „o lua"... „o-ncasa"... [fem., n. 1985; elevă; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Oricare ar fi detaliile experienţelor relatate de părinţi şi de copii, două procese complementare pot fi identificate în copilăria mică: (1) un proces de interiorizare a cadrului orientativ şi limitativ al acţiunii sau, altfel spus, un proces de interiorizare a distincţiei între ceea ce are şi ceea ce nu are semnificaţie pentru adulţi, distincţie care echivalează cu aceea dintre ceea ce îi este interzis şi ceea ce îi este permis copilului; (2) un proces de producere de semnificaţii infantile pentru regiunile libere de semnificaţie; o producere care poate reproduce, în forme specifice, segmente ale lumii adulte sau poate crea semnificaţii noi.

Un spaţiu subsidiar prinde astfel contur. Este spaţiul în care se defineşte libertatea copilului. Ignorat uneori, parţial cunoscut şi tolerat alteori, acest spaţiu conservă dimensiuni ascunse şi rămîne indescriptibil pentru adulţi, care utilizează în acest scop

(al descrierii) repere ale propriului univers simbolic. Chiar dacă poate fi pus în evidenţă cu mai multă uşurinţă în adolescenţă – cum observă un cercetător francez [Jenny, 1960] –, acest spaţiu al libertăţii supravegheate se naşte din timpul primei copilării.

8.4.2. Clasamentele alternative ale spaţiilor

Pe măsură ce mobilitatea copilului creşte, iar definiţiile adulte ale spaţiilor se definitivează (apartamentul este în întregime mobilat), o triplă strategie de protecţie este practicată de părinţi: protecţia spaţiilor identitare şi statutare, protecţia spaţiilor intime ale cuplului şi protecţia copilului şi a procesului de construcţie a identităţii sale. Drept urmare, primele separări spaţiale sînt operate: i se atribuie copilului „locul său" (pătuţul, scaunul, fotoliul, colţul, camera lui) şi i se impune să îl respecte. Separarea se produce mai întîi pe timpul nopţii, dar dacă mama este salariată sau/şi există fraţi şcolari, separarea diurnă a spaţiilor membrilor apare destul de devreme:

> Era Cristian prin clasa a III-a sau a IV-a cînd i-am obişnuit să doarmă singuri amîndoi. În camera lor. Da' la-nceput ne era frică, ca părinţii: „Dacă se-ntîmplă ceva în timpul nopţii?". Tot timpul ne trezeam să vedem ce fac copiii, ne sculam, îi înveleam... Iarna, pe timpul Comunistului, dormeam împreună. Din cauza frigului. Nu se putea... Asta e. [...] De cînd sînt amîndoi la şcoală, unul face lecţiile în sufragerie, altul în dormitorul lor. Separat. Şi Mioara în camera „mama şi copilul". Aşa spun băieţii: „camera mama şi copilul", pentru că acolo doarme soţia cu Mioara. Eu dorm în sufragerie, singur, de cînd a apărut Mioara. Numai iarna, cînd era micuţă, dormea între noi, da' vara nu mă primea [masc., n. 1957, (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor; 3 copii].

> – De cînd ţi-ai schimbat dormitorul?
> – Pe la vreo şapte ani. M-am mutat cu Otilia, vreo trei ani... Diana dormea cu Anca, Mădălina cu părinţii. Cînd a plecat Diana, m-am mutat eu cu Anca, şi Mădălina cu Otilia.
> – Iar ziua?
> – Pe hol şi... în camerele astea, unde nu prea se învăţa. Că se învăţa... De fapt şi acuma... În sufragerie nu, că... acolo nu se prea stătea decît cînd veneau musafiri şi era curăţenie acolo, mai multă, mai serioasă [masc., n. 1985, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural].

Concluziile formulate de M.-J. Chombart de Lauwe [1960] cu privire la tema în discuţie par absolut pertinente şi pentru populaţia românească: *„Spaţiul rezervat copiilor în locuinţă se modifică în funcţie de diferite variabile, unele legate de locuinţa însăşi – dispunerea şi numărul încăperilor –, altele legate de tipul de familie – vîrsta mamei şi numărul copiilor –, altele, în fine, legate de mediul sociocultural al menajelor"*. În orice caz, vîrsta intrării copiilor la şcoală constituie momentul crucial pentru toate familiile. Este vîrsta la care copilul îşi începe traiectoria socială, a cărei construcţie constituie raţiunea vieţii părinţilor. De acum, copilul devine un reprezentant

important al familiei în relaţiile cu exteriorul şi un capital important în construirea identităţii colective, iar spaţiile casei sînt reorganizate în aşa fel încît să ofere *„toate condiţiile"* – pe care posibilităţile materiale, modelul cultural, aspiraţiile etc. le permit – pentru ca şcolarul să poată învăţa.

Ca să creeze spaţiu copiilor, părinţii sînt obligaţi să se retragă: fie definitiv, cedînd copiilor o cameră sau o parte dintr-o cameră, piese de mobilier şi obiecte, fie temporar, locul copilului fiind rezultatul unei definiţii adiţionale şi temporare, adăugată definiţiei principale (fotoliul devine patul copilului, masa din bucătărie sau din sufragerie devine biroul la care copilul îşi face lecţiile etc.).

Treptat, copilul interiorizează *spaţii clasate* – în funcţie de persoanele şi actele pe care le „găzduiesc" (cine şi pentru ce le utilizează?), pot fi identificate spaţii ale adulţilor şi spaţii ale copiilor, spaţii ale feminităţii şi spaţii ale masculinităţii, spaţii pentru odihnă şi spaţii de lucru/pentru învăţat etc. – şi, din cauza dimensiunilor mici ale apartamentului, *alternative* – locurile şi obiectele schimbîndu-şi regulat posesorii legitimi şi destinaţiile:

> Sora mea învăţa după-amiază, deci eu preferam să mă apuc – foloseam acelaşi birou – pe la trei şi îmi făceam lecţiile pînă pe la şase, iar sora mea folosea acelaşi spaţiu dimineaţa. Biroul era plasat în dormitor, dar ai mei se mutaseră din nou în sufragerie. Mie mi s-a luat un fotoliu-pat în care dorm şi acuma, sora mea a rămas pe canapea. [...] Dacă era cumva nevoie, pentru învăţat se putea trece şi în sufragerie, fără nici un fel de problemă [masc., n. 1972, student; mama – studii liceale + curs de calificare, muncitoare; tatăl – învăţămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Primele separări trimit la principiul autorităţii şi controlului parentale (şi, mai general, ale vîrstei), întrucît părinţii/mai vîrstnicii sînt aceia care clasează, care atribuie şi gestionează orice spaţiu, inclusiv „locul" copilului. Iată un fragment de interviu, în care umorul involuntar al subiectului de doisprezece ani este elocvent:

> – Ce poţi să faci în camera ta fără să ceri voie de la părinţi?
> – Curăţenie. Curăţenie înseamnă tot, adică să mătur, să fac patul să... [masc., n. 1983, elev; mama – liceu pedagogic, educatoare; tatăl – (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor].

Două consecinţe importante rezultă din acest principiu al autorităţii şi controlului: (1) spaţiile pe care le utilizează copilul sînt spaţii bine definite, cu o semnificaţie precisă şi împărtăşită de membri, fapt care conduce la limitarea libertăţii de resemnificare; spaţiile subsidiare se restrîng; (2) definiţiile adulte fac din locuinţă un spaţiu al muncii şi al odihnei, al ordinii, al liniştii...

Pentru joc şi amuzament rămîn spaţiile exterioare. „Afară" devine spaţiul cel mai rîvnit de copii, dar un spaţiu care este, pentru cei mai mulţi, rareori accesibil. Explicaţiile se află în strategiile de protecţie a copilului, de protecţie a imaginii familiei, de constituire a reţelelor, precum şi în strategiile educative propriu-zise.

Iată de ce o nouă clasificare – tripartită – a spaţiilor este operată de copilul şcolar: (1) spaţiile mai mult sau mai puţin interzise (cele identitare şi statutare, cele ale intimităţii cuplului, cele ale sexului opus); (2) spaţiile împărţite cu părinţii sau cu fraţii mai mari, ale întîlnirii şi comunicării interpersonale, dar strîmte şi pline de constrîngeri, adesea spaţii ale unei „devălmăşii" lipsite de orice intimitate; (3) spaţiile împărţite cu egalii, deschise, spaţii ale jocului şi amuzamentului, spaţii de *week-end* şi de vacanţă (scara blocului, curtea, terenurile virane din apropierea locuinţei, uneori „la bunici").

Dialectica autoritate-subsidiaritate face ca regula alternanţei să ia fie forma alternanţei legitimate de părinţi, fie forma alternanţei subsidiare. Atunci cînd părinţii lipsesc – iar datorită faptului că programele grădiniţelor şi şcolilor nu sînt corelate cu programele de lucru ale părinţilor, iar alte instituţii de supraveghere a copiilor mai mari de trei ani nu există, se întîmplă des ca şcolarul să rămînă stăpînul casei, singur sau împreună cu fraţii/surorile –, copiii „aplică" definiţii rezultate din semnificaţiile pe care le-au tipificat cu timpul (sufrageria devine frecvent spaţiu de joacă, de exemplu) sau caută noi semnificaţii. La întoarcerea părinţilor, ei părăsesc scena în calitate de producători de semnificaţii, dar „retragerea" le este regulat „tăiată" şi implică întotdeauna o „bătălie":

> În debara... cînd mă jucam... Mă ascundeam, era un cuier acolo, dădeam jos hainele... Jucam „ascunsa" prin casă... În baie, prin cadă, îmi punea rufe deasupra... Ne jucam „baba oarba", „ascunsa" cînd nu erau părinţii acasă. Bine-nţeles, îşi dădeau seama, da'... Ne spuneau să nu fugim, că deranjăm vecini... Ne certau, mai luam... bătaie... [masc., n. 1981, elev; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

> La început, sufrageria era închisă şi ne jucam în restul. [...] Dar... aveam o cheie, erau două chei, dar de una mama nu ştia. [...] Umblam, cotrobăiam peste tot. [...] Şi foiam televizorul în fiecare zi. [...] Cînd se apropia ora să vină părinţii, atunci să fii văzut: adunam, băgam una peste alta tot, nu împăturite cum ar fi trebuit, ci... Vă daţi seama că ei tot realizau... Noi spuneam: „Mamă, da' noi n-am făcut asta! Da' noi n-am umblat...!". Ne certau. Nu-mi aduc aminte să fi luat bătaie pentru asta [fem., n. 1974, bac., fără ocupaţie – pregăteşte concursul de admitere în învăţămîntul superior; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Dată fiind absenţa precoce şi prelungită a părinţilor salariaţi, ceea ce reţin copiii nu pare a fi definiţia adultă a spaţiilor, ci o definiţie ambivalentă: un set de semnificaţii este legitimat prin raţionalitatea adultă, dar nu convine nevoii de joc liber şi este respectat doar pentru că aşa vor părinţii; un alt set este mai adecvat logicii infantile, dar nu convine funcţionării spaţiului domestic ca „maşină de locuit" şi este, de regulă, ascuns ochilor adulţi.

8.4.3. Spaţiile segmentate

La vîrsta pubertăţii şi adolescenţei, copilul are o viaţă intimă, precum şi una publică, amintiri şi proiecte personale pe care le protejează. Spaţiile nu mai sînt evaluate doar din perspectiva prezentului; memoria şi aspiraţiile personale le adaugă dimensiunile trecutului şi pe acelea ale viitorului. Construcţia identităţii tînărului are nevoie de un spaţiu care să-i permită să se manifeste liber, să-şi conserve amintirile, să-şi urmărească proiectele, un spaţiu pe care el şi numai el să-l amenajeze şi să-l administreze. Concomitent cu strategiile de separare practicate de părinţi – şi pe care unele studii occidentale le-au pus în evidenţă [a se vedea, de pildă, Teasdale şi Wexler, 1990] –, adolescentul are propriile-i strategii: este momentul cînd el este acela care închide uşa camerei – atunci cînd are una –, pentru a citi, a asculta muzică, a-şi întîlni prietenii sau pur şi simplu pentru a se căuta pe sine:

> Cel mai mult îmi place la mine în cameră. Nu că-i mai frumos. Fiindcă e al meu, e locul meu şi acolo mă simt cel mai bine. Acolo mă refugiez cînd mă cert cu ceilalţi, mă încui în cameră... Ne încuiam şi cînd eram mici, una pe alta, aşa, din prosteală, dar aşa... cred că de anul trecut. [...] Simt eu nevoia să nu mai intre. [...] Aşa-mi place mie, să stau încuiată. Eu mă mai schimb, mai citesc, mă mai... Nu se obişnuieşte să se bată la uşă. Se bate o dată şi se intră, da' pînă s-apuc eu să zic „Stai, nu intra!"... Şi de-asta [fem., n. 1974, bac., fără ocupaţie – pregăteşte concursul de admitere în învăţămîntul superior; mama – studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl – studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Acolo unde apartamentul este prea puţin spaţios pentru ca tînărul să aibă o cameră a sa – şi se întîmplă adesea ca lucrurile să stea astfel – sau unde stilul de viaţă al familiei este prea „devălmaş" ca să permită intimitatea membrilor, tinerii fac din spaţiile exterioare din apropierea locuinţei suportul vieţii lor publice. Aici îşi întîlnesc egalii, discută, relatează experienţe reale sau imaginate... şi se îndepărtează de reprezentările pe care le conservă părinţii în ceea ce priveşte stadiul lor infantil de dezvoltare psiho-socială.

Diferenţa între primele separări (strategii adulte) şi ultimele (strategii infantile) rezidă într-o modificare a principiului legitimităţii: autoritatea şi controlul parentale îşi pierd cu încetul legitimitatea în spaţiile adolescentului, unde o autoritate a acestuia prinde contur. Corezidenţa generaţiilor este dublată de aceea a unor identităţi diferite şi a două surse de autoritate, uneori convergente, alteori concurente. În acest fel, spaţiile domestice ajung la stadiul segmentării lor pe axa părinţi-copii.

8.4.4. Spaţiile redefinirii identităţii familiei

Am putut observa deja din fragmentele citate că spaţiile identitare şi statutare le sînt mai mult sau mai puţin interzise copiilor. Permisiunea de a le utiliza este acordată progresiv şi joacă rolul unui simbol al trecerii de la legătura naturală de rudenie la o

legătură socială : din momentul în care este primit în aceste spații, copilul împărtășește imaginea de sine și imaginea publică a familiei, împărtășind, totodată, obligația de a le proteja. Introducerea în spațiile cu funcție identitară explicită se realizează prin contribuția copilului la curățenia și ordinea locuinței. Curățenia și ordinea sînt și condiții ale eficienței domestice, dar apar mai frecvent drept condiții ale imaginii publice ; altfel spus, ele rămîn valori a căror semnificație *simbolică* este prioritară în fața semnificației practice, iar acest fapt explică antrenarea bărbaților și a băieților în activitățile gospodărești care vizează întreținerea ordinii și curățeniei locuinței :

Un lucru știu sigur : o „încasam" cînd nu ne făceam paturile [fem., n. 1975, bac. + 2 ani învățămînt superior, studentă ; mama - studii liceale + curs de calificare, muncitoare ; tatăl - învățămînt general obligatoriu de 7 clase + calificare la locul de muncă, muncitor].

Cînd vedeam jucării pe hol, făceam alergie. Le-am spus : „Stați în camera voastră sau în dormitorul celălalt, da' pe hol să nu vă văd ! Dacă vine cineva, ce vede ? ". Că tot timpul așa i-am învățat și așa făceam. Veneam de la servici și m-apucam de măturat holul... toată casa. Dar așa... Dacă vine cineva ? [masc., n. 1957, (8+1) învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor ; 3 copii].

Dar mama... într-o veșnică... veșnica ei problemă : să fie curat la noi în cameră. Ne spunea : „Vine cineva la noi, faceți curățenie ! " sau „Vine Cati ! " - o soră din prima căsătorie a lui taică-meu. Și nu se cuvenea să găsească mizerie [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învățămînt superior, studentă ; mama - studii liceale + calificare postliceală, funcționară ; tatăl - studii medii, instructor cultural ; fratrie = 5].

Obiect al celei mai atente protecții din partea părinților, spațiile „de imagine" sînt și cele mai rîvnite de copii ; în absența „pisicii", „șoriceii" găsesc întotdeauna mijlocul de a le explora și resemnifica. Bine ascunse, definițiile subsidiare ale acestor teritorii sînt sedimentate (tipificate) cu timpul în relațiile cu egalii și permit, la vîrsta segmentării spațiilor, confruntarea identitară a tînărului cu familia. Întîlnirile colective fac din „camera televizorului"/„camera de zi" adevărate „cîmpuri de bătălie". Începînd prin a accepta prezența specifică a tînărului (muzica, filmele, comentariile, invitații lui), părinții consimt treptat - atît cît le-o permit resursele materiale - să reamenajeze, să remobileze, să reechipeze locuința potrivit nevoilor și aspirațiilor acestuia, cu atît mai mult cu cît sînt convinși că, procedînd astfel, realizează o funcționare mai bună a familiei (înainte de toate, o „coabitare pașnică") și creează o imagine mai bună :

Din liceu încercam să schimb... ordinea. Mă plictisesc... și... cîteodată singură, altădată cu ajutorul lui tata... O dată l-am așteptat cu toată mobila în mijlocul camerei. Urnisem patul și nu mai puteam să-l pun la loc. [...] N-au fost de acord, nu prea le convenea, adică. Da' eu, întotdeauna : „De ce vă deranjează ? E camera mea". Într-adevăr, încetul cu încetul, așa, treptat, camera este a noastră și facem ce vrem. N-au fost de acord nici cînd am lipit pe pereți postere. Și-acum îmi place să lipesc. Mama, cînd vede... ! Bombăne ea ceva, da' nu mai zice nimic. [...] Și mama, chiar

dacă nu era de acord, găsea că nu e un lucru atît de important încît să fie ceartă şi... ceda. Ceda, n-avea ce face [fem., n. 1972, bac. + 3 ani învăţămînt superior, studentă; mama - studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; tatăl - studii medii, instructor cultural; fratrie = 5].

Pentru ei am luat jocurile electronice. Şi tot datorită lor am luat televizorul ăsta color [fem., n. 1958, liceu pedagogic, educatoare; 3 copii].

Acuma vrem televizor prin cablu.
- Dar părinţii?
- Ei nu vor, că zic că nu mai învăţăm, da' pînă la urmă or să vrea, că trebuie să vreie [masc., n. 1983, elev; mama - liceu pedagogic, educatoare; tatăl - (8+1) învăţămînt general obligatoriu + şcoală profesională, muncitor].

Este interesant de observat că, pe măsură ce se îndepărtează de momentul migraţiei şi al mariajului, majoritatea adulţilor renunţă la a expune obiectele moştenite, ca şi cum ar dori sau ar fi nevoiţi să şteargă urmele rădăcinilor lor rurale. Nu mai sînt accesibile vizitatorilor decît piese (icoane, covoraşe, obiecte decorative) preţuite în mediul urban şi acceptate de copii.

O dată cu pensionarea, invocînd comoditatea, reducerea nevoilor personale etc., părinţii se retrag treptat în mici spaţii intime sau chiar la ţară, unde identitatea lor originară, care părea uitată, este regăsită. Chiar dacă îşi amintesc frecvent şi cu nostalgie de ordinea domestică pe care, într-un moment sau altul al ciclului de viaţă familială, au creat-o, ei nu par a-i acorda decît o semnificaţie pasageră; cele mai multe amintiri relatate vizează propria copilărie şi adolescenţă. Psihologic, s-ar putea specula nevoia de reîntoarcere în copilărie, pe care cunoaşterea comună o surprinde în zicala „bătrînii dau în mintea copiilor". Sociologic, părăsind spaţiile „de reprezentare", vîrstnicii par să le cedeze tinerilor dreptul de a construi o nouă identitate pornind de la „temeiul" cu care ei i-au „înzestrat"; ideologia rurală este regăsită, astfel, în contexte urbane.

8.5. Dreptul copilului la replică. Educaţia *împreună* şi educaţia *în sens invers*[1]

Aşadar, istoria comună îi obligă pe părinţi la reconsiderarea propriilor poziţii. În conversaţie, copiilor li se acordă treptat *„dreptul la replică"*. Aceasta înseamnă că *în mod legitim* comunicarea între părinţi şi copii se realizează în ambele sensuri, că părintele admite opinia copilului ca demnă de luat în consideraţie.

Vîrsta este, la prima vedere, variabila cea mai semnificativă: fără excepţie, părinţii devin mai receptivi la mesajele transmise de adolescenţi şi de tineri. O analiză mai

1. În ceea ce are esenţial, acest fragment a fost publicat pentru prima dată în limba franceză [a se vedea Stănciulescu, 1996b].

atentă indică însă, în spatele vîrstei, dinamica unui complex interacţional care face ca un copil *să-şi cucerească* dreptul la replică pe măsură ce este capabil să mobilizeze resursele care au semnificaţie pentru părinţii săi:

> De exemplu, dacă, cu ani în urmă: „Fă aşa...!", acuma spun: „Ei, s-aud...!"... „E mai bun ce spune Anca". Dar numai în cazul în care argumentul e foarte solid, a rezistat analizei, nu aşa...
> – Depinde de vîrsta copilului?
> – Da. Absolut. Dar revin iarăşi la Anca [studentă la Medicină], cu ea am început mai de mică, ea a fost mai matură în gîndire şi mi-a dat o siguranţă. Asta mică, Mădălina, zic eu că a început să se obrăznicească, aşa zic eu. Da' e drept că... [...] Anca, Otilia nu argumentau. Mădălina argumentează. Ea vine cu replica. Şi, cînd îi spun [răspunde]: „A! Pentru că nu ţi-a convenit ce ţi-am spus!". [...] Cu Diana [prima născută]... am început cam de la vîrsta liceului. Pînă atunci...
> – ...ea trebuia să asculte!
> – Ea trebuia să asculte. Şi-am să vă spun şi de ce. Nu dintr-un capriciu. Era prima. Era modelul. Şi, cinstit, m-am gîndit: „O ia razna şi ăstelalte văd. Şi ce mă fac?", şi-atunci am fost şi mai dur. [...] După ce a terminat liceul... Bine, mi-a adus şi satisfacţii: a luat admiterea la Liceul Sanitar, a fost bună în liceu, a terminat cu medie mare... [...]
> – Cu Otilia [eşec la concursurile de admitere în liceu şi în învăţămîntul superior]?
> – Să ştiţi că... exact la terminarea liceului. Da' nereuşita ei la liceu... deşi a fost dorinţa mea, nu a ei... şi-atunci nu i-am mai permis, adică nu i-am mai dat voie la replică. Nu i-am mai dat... Uneori nu voiam, da' ea imediat interpreta că „Da', eu trebuie să tac şi să-nghit...". Cu băiatul se-ntîmplă altceva şi aici mă tem să nu greşim. Ne amuzăm de aerele lui de bărbat. Ne amuzăm şi îl încurajez în foarte multe lucruri. Zic: „Măi Cornel, ia vino-ncoace, cu mama nu mă înţeleg, cu fetele n-am ce face...". Asta ca să-i creez un pic de tupeu. [...]
> – Mădălina [9 ani, rezultate şcolare excelente, cîştigătoare a mai multor concursuri şcolare de şah] are acest drept la replică?
> – Are. Şi-am să vă spun şi de ce. Nu că *are*. Sînt drepturi care *se cîştigă*. Şi Mădălina a cîştigat. I-aş face o nedreptate, i-aş face un rău, dacă nu i l-aş da. Şi Anca remarcă: „Uite, domnule, ce dă dintr-însa!". O admirăm. [...] Da, mă mîndresc foarte tare cu Mădălina, mă mîndresc foarte tare. Şi sper s-o întreacă pe Anca. [...] Diana a fost... „persecutată". Am fost mai duri cu ea. Şi lipsa de experienţă, pentru că... una e să creşti la ţară, să vezi o educaţie în familie, alta e să te naşti la oraş... Iară e o idee care mă obsedează tot timpul: ce e în jurul tău contează, e suficient să te uiţi în jur şi... [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; cinci copii].

În general, receptivitatea copilului la raţionalitatea adultă este esenţială: cu cît se dovedeşte mai „ascultător", mai „înţelegător", cu atît este, la rîndul lui, ascultat şi înţeles mai mult. În condiţiile în care reuşita şcolară este esenţială pentru părinţi, ea constituie şi cea mai importantă resursă a copilului. Totuşi, în condiţiile modelului cultural al datoriei parentale, ale ideologiei romantice a familiei şi ale normelor legale

care îl deposedează, practic, pe părinte de vechile instrumente ale puterii (dezmoştenirea, alungarea etc.), rezistenţa perseverentă opusă raţionalităţii adulte conduce la „tocirea" energiei părinţilor, iar o fratrie numeroasă sau/şi o distanţă mai mare între naşteri (fază de extensie şi fază de platou ale ciclului vieţii familiale prelungite) „lucrează" în favoarea ultimilor născuţi; primii născuţi sînt întotdeauna mai atent controlaţi şi este foarte probabil ca raporturile tradiţionale dintre fraţi (autoritate şi responsabilitate ale celor vîrstnici faţă de cei mai mici) să aibă ca „funcţie" compensarea „oboselii" parentale. Să remarcăm şi situaţia particulară a băieţilor, al căror drept de replică este mult mai puţin condiţionat, insubordonarea şi autonomia, „tupeul" fiind acceptate şi încurajate în calitate de germeni şi exerciţii pregătitoare ale poziţiei de „cap de familie". De asemenea, importanţa asocierii rezistenţei cu drăgălăşenia (atu al micii copilării) şi cu resursele afective (utilizate mai frecvent de băieţi?) care stimulează atitudinea îngăduitoare a părinţilor:

> Poate cu băiatul... Cu băiatul în mod special..., nu, cu ăştia doi [ultimii născuţi] am devenit mai puţin dură decît cu primii, pentru că... Fetele îmi spuneau: „Mamă, da' copiii ăştia stau toată ziua la televizor şi văd toate filmele! Ţi-aduci aminte că nouă ne încuiai uşa şi plîngeam, şi ne rugam..., şi tu: «Nu!»? Şi, dacă ne pedepseai, pedepsite rămîneam. Iar ăştia... îi spui că e pedepsit două zile şi-l laşi numai o zi". Adică la ultimii doi am devenit mai blîndă. Nu ştiu dacă greşesc sau nu, dacă am fost prea dură cu prima serie şi prea blîndă cu... Da' să ştiţi că şi Mădălina, ea e cea mai mică şi şi ea e pedepsită. Cît e de mică e pedepsită. Ele toate, împreună cu Mădălina, îmi reproşează că aş fi mai... mai bună cu băiatul. Eu ştiu? [Rîzînd:] S-ar putea. Da' poate nu-mi dau eu seama. Şi el e şmecheruţ, că... dacă vrea să rezolve ceva, vine şi se uită-n ochii mei şi, cu tot sufletul: „Te rog *eu* frumos, te rog *eu* frumos". Şi dacă-mi spune aşa... [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcţionară; 5 copii, N_1 - 1971, N_5 - 1985].

> Să zicem că sesizez că ei sînt mai supravegheaţi decît eram eu. [...] Costel e mai strengar, nu ştiu dacă toţi băieţii sînt aşa... Da' ei au un program mai bine calculat, mai... [...] Eu faţă de ei mă simt responsabilă. Dacă părinţii nu-s acasă, am aşa un sentiment de îngrijorare dacă-i ştiu afară. Nu ştiu cum să vă spun, mi-e frică... mi-e frică, totdeauna am tendinţa să mă uit pe geam să-i văd... Pentru că ştiu că-s daţi în grija mea. [...] Otilia o supraveghează foarte bine pe Mădălina. Chiar şi pe Costel. Chiar foarte bine. Chiar prea bine. Adică... îi influenţează chiar şi deciziile. Adică am observat că, înainte de a lua o hotărîre, Mădălina se uită la Otilia [...].
> - Sînt mai puternic controlaţi, dar au, în acelaşi timp, mai multă libertate?
> - Da. Legat de televizor şi... Da. Am zis: „Aţi îmbătrînit, mamă şi tată, şi nu mai aveţi aceeaşi putere de convingere". „Da. Şi poate ne-am mai săturat şi noi să tot facem pe poliţaii" [fem., n. 1972, bac. + 3 ani studii superioare, studentă; mama - funcţionară; tatăl - instructor cultural].

> Despre educaţia lui Puiu ce să spun? Cred că mai mult ne educă el pe noi. Eu, cel puţin, am început să fac doar ce vrea el. Dar nu mă plîng, pentru asta sînt părinţii,

nu? Îmi place să-l răsfăț [fem., 1968, liceu sanitar, asistentă medicală; soțul – medic de origine urbană; un copil/băiat de 10 luni].

În orice caz, părinții admit că reciprocitatea merge pînă la inversarea rolurilor educat-educator și că au învățat mult *de la* și mai ales *împreună cu* copiii lor. Conținuturile acestei educații în sens invers și împreună sînt complexe. Copiii aduc în casă o informație generală de proveniență școlară sau para-școlară, contribuind astfel la instruirea propriilor părinți. Ei „purifică" și întăresc valori morale (generozitate, loialitate, sinceritate etc.) a căror semnificație a fost „alterată" de realismul crud pe care experiența socială îl impune părinților. În același timp, ei contribuie la relativizarea modelelor (rurale) cu care părinții intră în viața familială, participînd la reconstruirea progresivă a obiectivelor, conținuturilor, stilurilor, rolurilor etc. educative ale familiei. Altfel spus, *educația copiilor constituie simultan o construcție a sinelui părintelui, respectiv un cîmp important al diferențierii sale în raport cu identitatea rurală originară*. Unii observă că familia funcționează ca un *complex educativ unitar* pentru fiecare dintre membrii săi:

> Prin străini, am început și noi, cel puțin eu am început să privesc altfel lucrurile, să-mi dau seama de niște lucruri care trebuiau privite altfel, de fapt, cu responsabilitatea și conștiința cu care este dotată ființa omenească, că restul decurge de la sine, că, dacă are conștiință, eu zic că se poate face educație familială cu simț de răspundere și în bune condiții.
> – Înțelegeți prin cele spuse...
> – ...educația familială nu poți să ți-o faci singur, numai cu soția și copiii.
> – Educația se face și între soți?
> – Și. Și la rîndul nostru o facem pentru copii, că altfel nu se poate, de unul singur sau – știu eu? – mă refer că întotdeauna un lucru pe care am voit a-l face ne-am consultat, ne-am gîndit și, dacă am ajuns la concluzia că nu se poate face, nu l-am făcut și... Acum sînt și fetele mai mari și se poate discuta. În general, cu toții discutăm.
> – Învățați de la fete?
> – Să știți că da! Pentru că, datorită timpului și mijloacelor de informare care nu erau la vremea noastră... Într-adevăr, au și ele o influență asupra noastră, ca să fim mai bine informați, mai bine și dotați, dacă-i bine zis, că ne pot ajuta și pe noi cu unele treburi pe care... – eu știu? – din neștiință, ori din delăsare nu le putem face la un nivel, așa... cum ar trebui... Și apoi au și ele un cuvînt de spus, adică „aici așa ar trebui să facem" sau poate „aici nu-i bine". În proporții mici și în probleme care țin efectiv de casă, nu de servici, de altceva, de casă. Oricum, după vîrsta de 15 ani a lor, veneau și ele cu niște noutăți, pe care noi nu le-am găsit la timpul nostru, și cred că am avut și ce să învățăm, poate să ne inspirăm. În măsura în care au spus-o ele, noi am dezvoltat-o ca pe-o idee și a fost și este timpul cînd ne-am influențat din cunoștințele lor.
> – Atunci cînd opiniile nu coincid...?
> – Oricum, nu puteau ele să... nu rămîne decizia lor definitivă, analizăm și rămîne cea corectă. Sînt lucruri pe care trebuie să le mai învețe sau să le mai „coacă" oleacă

mintea [masc., n. 1948, studii medii, muncitor; două fiice, una studentă, cea de-a doua pregătește concursul de admitere în învățămîntul superior].

– Să înțeleg că și părinții învață de la copii?
– Exact! Învață. Da, învață. De exemplu, eu. Ce reproșuri primesc eu? Și sînt adevărate. Astăzi la masă zic: „Cornel, ai început să cam răspunzi – se cam răspunde așa... se dau replici și... –, cam răspunzi". „Iar te enervezi?". Îmi reproșează că mă enervez... De la copii am învățat... am învățat ce n-am avut eu în familie. Cu ajutorul lor, am învățat să fim uniți, să nu fim egoiști... Eu aș fi putut să am... Am învățat să fiu generos, de exemplu. De la Anca, de a ține foarte mult la prietenie [...]. Tot de la Anca – ce-ar trebui să-nvăț – o stăpînire de sine și o judecată „la rece" [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural; cinci copii].

Unele lucruri le înveți... încercînd să-i înveți pe copii, foarte multe lucruri înveți atunci. Trebuie să te cobori la nivelul copilului, să trăiești o dată cu el, la vîrsta lui, ca să poți să-i dai sfaturi, și... Unele probleme nu mi le-aș fi pus înainte de a avea un copil, doar trăind cu el și... Să știți că am citit și cărți, ca să știu cum să mă port cu copilul, să știu cum e la o anumită vîrstă sau într-o anumită perioadă. E foarte important.
– Aveți sentimentul că de la copiii dumneavoastră învățați?
– [Aer de descoperire a unui teritoriu nou:] Uneori, da. Că omul cît trăiește învață. Și poate că venind cu anumite idei, cu... îți dai seama că el are dreptate, și tu ai greșit... Nu-mi amintesc acum, dar cred c-au fost și situații din astea, cînd am stat în cumpănă și-am analizat și mi-am spus: „Poate c-am greșit eu...". După cîte un conflict, după... știu eu, o discuție mai aprinsă... Și în asta, că-mi țin fetele din scurt, nu merg la petreceri, nu... Uneori, să știți că stau să mă gîndesc: „Dar dacă, totuși, nu fac bine?". Dup-aia am încercat să discut cu fetele, că n-am nimic împotrivă dacă... merg și ele la o petrecere... [Rîzînd:] Da' nici nu le-am încurajat prea mult. Nu știu cum să vă spun, adică... nu am spus clar, dar nici nu le-am creat condiții [fem., n. 1947, studii liceale + calificare postliceală, funcționară, cinci copii].

Sînt momente cînd copiii atrag atenția referitor la felul cum vorbim, la cuvintele pe care le folosim. Există o educație între copii și părinți. Asta e. În special certurile... Mai atrage atenția – cel mare – dacă merg cu el la cumpărături și e prea scump: „N-ar fi bine să căutăm și-n altă parte?" [masc., n. 1957, învățămînt general obligatoriu + școală profesională, muncitor, trei copii].

Este evident că de-a lungul istoriei familiale are loc o redefinire a noțiunilor comune de „părinte" și „copil". Se pornește cu definițiile clasice – a fi părinte înseamnă a transmite un sistem de competențe și abilități, a acționa în calitate de intermediar între societate și copil, în timp ce a fi copil înseamnă a recepta –, pentru a se ajunge treptat la definiții *practice* interșanjabile ale parentalității și copilăriei.

8.6. Autoritate familială evolutivă

În aceste condiţii, problema autorităţii familiale se pune şi ea în termeni evolutivi. În raporturile conjugale, de la ideologia autorităţii masculine legitimate prin sexul însuşi se ajunge treptat la un exerciţiu practic în care soţia *„prinde curaj"* şi *„spune multe nu-uri"*, impunîndu-şi adesea punctul de vedere. În dinamica distribuţiei rolurilor, bărbatul „cap de familie" *„face filosofia"*, cedînd *„practicul"* soţiei:

> Tata era cel care făcea filosofia în familie. Şi-acuma tot eu sînt cu filosofia. *Nevastă-mea* e cu practicul, eu sînt cu filosofia [masc., n. 1936, studii medii, instructor cultural].

O atare strategie permite protecţia „feţei" bărbatului, cu atît mai mult cu cît distanţa de prozaicul cotidian a devenit de multă vreme o marcă a spiritelor superioare.

În raporturile dintre părinţi şi copii, evoluţia merge de la conştiinţa „teoretică" a autorităţii parentale legitimate de vîrstă (presupusă a fi echivalentă cu competenţa, putinţa de a face etc.) la *practica* unei autorităţi repuse continuu în discuţie. Vîrsta copilului constituie, fără îndoială, un reper important. Dincolo de ea însă, nesiguranţa părinţilor în faţa unor situaţii ale căror mecanisme nu le stăpînesc, evaluările greşite şi deciziile care conduc la rezultate neaşteptate şi nedorite, faptul că, în timp, copiii ajung să controleze mai bine „marcajele" contribuie la slăbirea autorităţii legitimate de vîrstă-experienţă-competenţă. „Sacrificiul" parental pare să devină principalul – dacă nu chiar singurul – criteriu de legitimare eficient.

Coexistenţa sexelor şi a generaţiilor devine cu timpul o împletire a mai multor poli de opinie şi putere, a căror legitimitate trebuie cucerită în egală măsură[1]. În ultimă analiză, în măsura în care există, conflictul autorităţii priveşte *formele legitime de exprimare şi de impunere* a puterii masculine şi feminine, parentale şi infantile, iar nu dreptul propriu-zis de exerciţiu al puterii vreuneia dintre părţi.

8.7. Rezumat şi interpretări preliminare

Valorile familiale reprezintă unul dintre domeniile importante ale educaţiei care permit analiza dialecticii şi dinamicii identificare-diferenţiere în mediul urban de primire.

---

1. *Ipoteza construcţiei multipolare a autorităţii* pe care am formulat-o mai sus reprezintă o alternativă explicativă pentru ceea ce un studiu numeşte „paradoxul autorităţii parentale" [Calomfirescu, 1989]. Studiul citat arată, pe baza unei anchete empirice, că marea majoritate a adolescenţilor constată că părinţii au dificultăţi în înţelegerea corectă a problemele lor şi în a lua deciziile cele mai potrivite, dar aceasta nu-i împiedică să recunoască în părinţi „autoritatea supremă"; de pe poziţiile psihologului, autoarea formulează ipoteza „difuziunii iradiante" a autorităţii parentale în structurile personalităţii copilului pe parcursul istoriei lor comune; cu alte cuvinte, *„adolescentul este, prin însăşi geneza personalităţii sale, într-un anumit sens, o reproducere a autorităţii materne şi paterne"*.

„Noi-familia" – cu alte cuvinte, coeziunea şi autonomia nucleului familial – rămîne orientarea principală a adulţilor căsătoriţi, iar aceştia se străduiesc să o imprime şi copiilor. Sentimentele asociate legăturii de sînge rămîn, de asemenea, principalul suport al coeziunii. În afară de acestea, o logică practică impusă de nevoia de a face faţă condiţiilor urbane şi în special presiunilor vieţii cotidiene a familiei cu ambii soţi salariaţi conduce la o organizare domestică potrivit principiului *echipei*. Depărtarea de familiile de origine, strategiile de diferenţiere în raport cu modelul rural, ideologia romantică, precum şi slaba dezvoltare a serviciilor sociale pentru familie fac din bărbatul căsătorit al deceniilor 1970-1980 *suplinitorul şi ajutorul* principal al femeii, cel puţin în primele faze ale ciclului de viaţă familială şi în împrejurări critice (boală sau conflict de rol evident). Totuşi, în distribuţia rolurilor domestice regula, explicită sau implicită, este: *bărbatul „face filosofia", iar femeia „e cu practicul"*. Tendinţa de normalizare către vîrf a comportamentelor familiale se manifestă tot mai evident de la o generaţie la alta şi pătrunde tot mai adînc în ierarhia socială; şi nu putem să nu observăm coincidenţa între acest fenomen şi generalizarea/prelungirea duratei învăţămîntului obligatoriu.

Cum în primele faze ale ciclului familial modelul rural se conservă în ceea ce priveşte comportamentele demografice, iar primii născuţi apar în primul an după căsătorie, pentru adulţi, conjugalitatea şi parentalitatea se construiesc simultan. Construcţia echipei familiale implică devenirea progresivă a tuturor membrilor, inclusiv a copiilor, în această direcţie. Agenţii înşişi invocă *mecanismele practic-contextuale* – între care „impregnarea", exemplul personal al părinţilor şi al fraţilor, participarea efectivă la activităţile domestice, întîlnirile rituale – ca mecanisme prioritare în educarea capacităţii copilului de a simţi „pulsul familiei". *Mecanismele verbal-descriptive* nu lipsesc, chiar dacă ele sînt utilizate mai ales pentru orientarea copilului în viaţa publică; a-i spune ce să facă într-o situaţie sau alta, a-i povesti întîmplări reale sau imaginare „cu tîlc", a-i explica logica (structura) unui „cadru" oarecare al experienţei fac parte din „meseria" de părinte. *Sancţiunile* apar rareori în legătură cu raporturile interne ale membrilor familiei. Primii născuţi, indiferent de sex, şi fetele, indiferent de rangul naşterii, sînt „obiectul" unei presiuni mai intense în sensul integrării domestice.

Ordinea familială este subordonată controlului „marcajelor" identitare (ordinii urbane); reuşita şcolară, construirea unei „faţade" a familiei prin ţinută, limbaj şi maniere, apărarea „feţei" prin „cuminţenia"/„seriozitatea" fetelor, păstrarea aspectului ordonat şi curat al spaţiilor publice ale locuinţei reprezintă principalele forme în care copilul (ca şi părinţii săi, de altfel) îşi manifestă calitatea de membru. Viaţa publică pătrunde, astfel, masiv în viaţa domestică, „alterînd" în multe cazuri atmosfera familială; *cele mai multe sancţiuni, inclusiv fizice, sînt administrate în legătură cu etalarea publică a identităţii familiei*. Un exemplu elocvent este raportul cu reuşita şcolară: asimilarea conţinuturilor şcolare reprezintă – alături de lipsurile materiale (financiare) şi de alcool – unul dintre factorii esenţiali în *deteriorarea climatului familial*. Poate (şi) de aceea, pe măsură ce experienţa parentală a raporturilor cu şcoala se prelungeşte, exigenţele impuse copiilor se redimensionează; în orice caz,

primii născuți au o școlaritate controlată și asistată mai atent. Un alt exemplu: „cinstea" fetei, ale cărei semnificații se rezumă la raportul cu ideologia religioasă (a nu cădea în păcat) și la respectabilitatea familiei și a persoanei; nu este exclus ca tocmai slăbirea semnificațiilor legate de conservarea ordinii familiale și comunitare să explice libertatea mai mare în acest domeniu.

Paradoxal, dacă judecăm lucrurile potrivit bine cunoscutei formule familiale „mamă blîndă și înțelegătoare + tată autoritar și dur", „regula" în familiile studiate este aceea a mamei exigente și neînduplecate, a cărei autoritate se impune mai ușor, și a tatălui tolerant și complice, care pedepsește mai rar, chiar dacă o face cu mai multă asprime. Raporturile cu mama pun în mișcare în egală măsură mecanismele practice și verbale, fiind furnizoare de resurse complexe, instrumentale (raportul cu performanța/statutul) și expresive (raportul cu Celălalt non-instituțional); totuși, mamele sînt descrise mai degrabă ca distante, fiind asociate – ca și în familiile rurale – cu munca obositoare și tristețea, cu disponibilitatea mică pentru jocurile copiilor și pentru „alintarea" acestora, cu controlul și sancțiunile cotidiene. Raporturile cu tatăl privilegiază conversația (mecanismele verbale), comunicarea emoțională și mecanismele „de distanță" (prestigiul patern, răspunsul copilului la așteptările paterne, dorința de a atrage aprecierile tatălui); principalele resurse paterne de identificare sînt instrumentale (aspirația către poziții superioare) și afective; tații sînt descriși prin competența lor intelectuală (de multe ori în dezacord cu poziția profesională), prin disponibilitatea mai mare pentru joc, glume și distracție, prin treceri emoționale de la tandrețe intensă și complicitate, la distanță și violență.

Resursele care „circulă" între membrii familiei variază cu sexul, vîrsta și rangul nașterii copilului. Fiecare dintre părinți le furnizează copiilor de același sex mai multe resurse instrumentale – practice în cazul sexului feminin, intelectuale în cazul celui masculin –, iar copiilor de sex diferit, mai multe resurse afective și așteaptă reciprocitate. Către fete sînt îndreptate comparativ mai puține resurse instrumental-intelectuale și relaționale (disponibilitate, asistență, ajutor, complicitate, politețe etc.), dar li se cere să furnizeze astfel de resurse celorlalți membri; totuși, în comparație cu generația părinților lor, protecția copilăriei feminine este mult mai extinsă. Către băieți sînt orientate resurse mai mari, instrumentale, relaționale și afective, din partea tuturor membrilor, dar li se pretinde mai puțin, îndeosebi în domeniile expresiv-relațional și instrumental-practic. Copiii de vîrstă mai mică primesc și oferă cele mai multe resurse emoționale. Primii născuți, indiferent de sex, primesc mai multe resurse expresiv-relaționale și emoționale din partea mamei și mai multe resurse instrumental-intelectuale din partea tatălui și se așteaptă de la ei nu numai reciprocitate, ci și să le furnizeze astfel de resurse celorlalți membri.

Rezumînd, în noul „sistem" de construcție (de protecție) prelungită a descendenței de ambele sexe se reproduce structura sexuală „tradițională"; familiile educă la băieți – în special la băieții unici – orientarea către performanță socială (statut, reușită intelectuală și/sau financiară), precum și așteptări de beneficiari (primitori) de resurse instrumentale și expresiv-relaționale într-o relație cotidiană asimetrică cu sexul feminin.

Iată două formulări, reținute din conversații curente, în care cunoașterea comună exprimă exemplar raportul asimetric dintre sexe la nivelul generației „Epocii de aur": *„Băieții își iau ce-i al lor, ei își iau ce-i al lor"* [fem., 60 ani, studii superioare, cadru didactic, 3 copii, din care 2 băieți și o fată]; *„Ea e fată, ea trebuie să pună osul la treabă"* [fem., 50 ani, studii superioare, medic, 2 fete]. Pe de altă parte, fetele cresc ele însele într-o ideologie romantică și democratică a familiei – de care părinții care ar dori să le protejeze sau să le știe protejate cît mai mult nu sînt deloc străini –, astfel încît, nu de puține ori, privilegiile băieților generează frustrări și reacții de revoltă, îndeosebi din partea acelora aflate în reușită școlară, mai puțin dispuse decît mamele lor să accepte o asimetrie incomodă și devalorizantă. Este foarte probabil ca rezistența mai mică a raporturilor conjugale în generația succesorilor să se datoreze acestei diferențe de perspectivă cu care tinerii intră în familia de procreere: bărbații cred că sînt îndreptățiți să aștepte în materie de practică domestică mult mai mult decît pot să le ofere femeile care, la rîndul lor, se simt îndreptățite să „viseze" protecție practică (și nu doar simbolică) la un nivel mult mai înalt decît sînt pregătiți bărbații să le ofere; altfel spus, dincolo de nivelul școlarizării obligatorii, tinerii de ambele sexe întreține prioritar un raport simbolic cu lumea și sînt prea puțin pregătiți să satisfacă nevoile/așteptările celuilalt în ceea ce privește *raportul cu practicile cotidiene*.

În primele faze ale ciclului de viață familială, părinții sînt orientați de definițiile „clasice" ale parentalității și ale copilăriei: a fi părinte înseamnă a ști, a putea și, în ultimă instanță, a transmite (educa); a fi copil înseamnă a fi neștiutor, neputincios și, în consecință, a recepta (a fi educat). Pe măsură ce se înaintează în istoria familiei însă, aproprierea „marcajelor" identitare implică redefiniri și construcții progresive, rezultate ale interferenței cotidiene a *două tipuri de raționalitate*, una adultă și alta infantilă, căci, indiferent de vîrsta sa și de ceea ce cred părinții săi, copilul probează un mod de a raționa și a acționa diferit de acela al adulților. Analiza procesului de redefinire și reconstrucție a spațiilor domestice (principalul „marcaj" aflat la îndemîna familiei) este exemplară. Putem identifica în acest proces două mișcări contradictorii: pe de o parte, o expansiune progresivă a definițiilor pe care copiii le atribuie; pe de altă parte, o retragere progresivă a definițiilor pe care părinții le propun. Supusă unui dublu principiu, al vizibilului/autorității și al ascunsului/subsidiarității, această mișcare este orientată de o miză dublă: a transmiterii intergeneraționale și a deschiderii către schimbare. Este, de asemenea, exemplară analiza dinamicii conversației realizate între părinți și copii: de la o conversație unidirecțională, în care copilului i se vorbește, i se povestește, i se explică, pentru a-l aduce la stadiul în care *înțelege* rațională adultă, se ajunge treptat la a i se concede *„dreptul la replică"*.

În condițiile descrise, copilul nu este *integrat* într-o ordine (echipă) familială, ci devine participant activ la construcția însăși a acestei ordini. Puși în fața unor „marcaje" identitare pe care, cu timpul, copilul ajunge să le stăpînească mai bine, părinții nu-și mai pot legitima poziția și autoritatea de educatori pe baza criteriului „teoretic" (ideologic) al vîrstei/experienței/competenței. Indiferent dacă este vorba despre raporturile conjugale sau despre acelea dintre părinți și copii, pozițiile educat/educator

și autoritatea/supunerea sînt *evolutive* în istoria unei familii și sînt supuse unei *legitimări practice*. Părinții învață din ce în ce mai mult *împreună cu* și *de la* propriii copii, iar familia funcționează, în raport cu oricare dintre membrii săi, ca un *complex educativ unitar*. Acest concept nu trebuie interpretat ca acțiune consensuală a membrilor: influențele se pot exercita în sensuri diferite, chiar contradictorii, dar fiecare este „prins" și „frămîntat" în unul și același „malaxor". Pe de altă parte, în măsura în care putem vorbi despre o „criză" contemporană a autorității paterne sau, mai exact spus, despre dificultăți ale tatălui de a se face „ascultat", le putem imputa restrîngerii raportului practic al tatălui cu lumea (în special cu lumea domestică), care implică dificultatea de legitimare practică a puterii. În orice caz, părintele este obligat să se „refugieze" tot mai des în *sacrificiul* pe care l-a făcut și îl face pentru copii, atunci cînd vrea să-și legitimeze autoritatea în fața acestora. Treptat, coexistența familială a sexelor și generațiilor devine coexistență a mai multor poli de putere, iar conflictul de autoritate vizează nu atît dreptul propriu-zis de exercițiu al puterii, cît *criteriile de legitimare* și *formele* legitime de manifestare.

Povestirile vieții sugerează că aspectul esențial al exercițiului puterii este nu distribuția autorității (cine își impune voința?), ci *distribuția supunerii* (cine se supune voinței celuilalt?). Orice autoritate pare să înceapă acolo unde ia sfîrșit supunerea și începe rezistența. Nimic din povestirile vieții nu ne indică o educație familială a băiatului ca viitor „cap de familie" capabil să coordoneze acțiuni colective *practice* „raționale în finalitate" (să decidă asupra scopurilor generale și pe etape, să aleagă mijloacele adecvate etc.); identificăm astfel de elemente de calcul rațional al practicilor familiale mai degrabă în povestirile fetelor. În comparație cu fetele însă, băieții au o experiență mai prelungită și mai extinsă a insubordonării și a autonomiei voinței, tolerată de părinți și stimulată adesea de tați tocmai ca exercițiu pregătitor al rolului de „cap de familie". Este foarte posibil ca teza autorității masculine să rezulte dintr-o suprapunere a conținutului acestor concepte (autoritate și insubordonare/autonomie a voinței). În orice caz, *tema subordonării/insubordonării* pare mai profitabilă ca obiect al analizei științifice a raporturilor de putere în familiile românești decît tema autorității propriu-zise; în ceea ce o privește pe aceasta din urmă, dimensiunea cea mai interesantă pare a fi nu aceea a distribuției (cine?), ci aceea a *naturii voinței* care este impusă/acceptată (calcul rațional, impuls de moment, capriciu, negație a voinței celuilalt...?), precum și a *mijloacelor* de impunere/acceptare (tradiție-ritual, violență, argumentare, fapt împlinit...?).

CONCLUZII FINALE

„CARTE" *VERSUS* MUNCĂ. EDUCAŢIA FAMILIALĂ ŞI NORMALIZAREA PROGRESIVĂ A RAPORTULUI NORMATIV-LIVRESC ŞI/SAU SIMBOLIC-DISCURSIV CU LUMEA ÎN CATEGORIILE MIJLOCII

Sociologiile de ramură (a educaţiei, a familiei) sînt discipline surprinzătoare: avînd ca obiect concret un domeniu delimitat al complexului societal, ele îl studiază totodată pe acesta din urmă în ansamblul său. Ceea ce înseamnă că, pe de o parte, domeniul însuşi este aprofundat prin luarea în consideraţie a „sinapselor" sale societale, iar, pe de altă parte, această aprofundare particulară reprezintă un instrument cu ajutorul căruia sînt dezvăluite structuri şi mecanisme profunde, ascunse, ale societăţii globale. Modelele explicative/interpretative pertinente pentru parte conţin – cel puţin în stare potenţială – elemente ale unor modele care fac inteligibil întregul. Dacă nu reuşeşte aceasta, nici o cercetare – oricît de amplă şi sofisticată – nu poate revendica atributul „sociologică". Şi invers: orice studiu care – prin proceduri *ştiinţifice*, iar nu speculative ori ideologice – accede la întreg pornind de la parte este, indiferent de natura părţii, unul sociologic. Punctul de plecare, obiectul concret poate fi oricare: instituţie „materială", sistem simbolic, interacţiune faţă în faţă, ansamblu de percepţii şi reprezentări etc. Metoda, de asemenea; cu condiţia să fie adecvată obiectului. Esenţiale rămîn: 1) extensia societală a modelului cognitiv elaborat – efectivă sau măcar potenţială; 2) validitatea lui, probată prin procedurile *ştiinţifice* utilizate (în sensul cel mai *deschis*, dar şi cel mai atent la *rigoarea* culegerii şi stocării datelor, a articulării lor, a lanţurilor argumentative etc., evitînd atît deriva rigorismului pozitivist ce absolutizează metoda ştiinţelor „exacte", cît şi pe aceea a speculaţiilor fără suport empiric fiabil sau/şi care îşi dezvoltă argumentaţia în cel mai pur stil sofistic, corelînd conceptele în funcţie de forma lor lingvistică, iar nu de „substanţa", de conţinutul lor). Rezultă că orice etichetă de tipul „abordare subiectivistă/idealistă/materialistă/microsocială/macrosocială etc." care porneşte de la obiectul concret sau de la metoda de investigare a acestuia este mai degrabă un indiciu cu privire la autorul ei (la faptul că el nu înţelege specificul sociologiei), decît o caracteristică a discursului căruia i se „aplică". În măsura în care este sociologic, orice studiu reconstruieşte într-o arhitectură de ipoteze o realitate complexă, obiectiv-subiectivă, micro-macrosocială ş.a.m.d. Iar calităţile sociologului – şi în special originalitatea – sînt probate tocmai prin ingeniozitatea cu care descoperă obiecte concrete nedesţelenite (de pildă, André Petitat vorbeşte astăzi despre sociologia secretului, Jean-Claude Kaufmann despre sociologia sînilor goi ş.a.m.d.) şi confecţionează o metodă şi instrumente adecvate cu

ajutorul cărora aceste obiecte insolente sînt făcute să „vorbească" despre modurile de alcătuire şi funcţionare a societăţii. Ceea ce înseamnă că, departe de a fi un simptom al unei crize a sociologiei, multiplicarea aşa-ziselor curente subiectiviste, micro-sociologice etc. şi a individualităţilor iconoclaste indică, dimpotrivă, că sociologia se află în plin proces de dezvoltare ca disciplină ştiinţifică avînd un specific ireductibil.

În paginile care urmează, analizele întreprinse pe parcursul acestei lucrări sînt sintetizate într-un model teoretic care, „frămîntînd" ipoteze elaborate în cîmpul raporturilor familiilor cu educaţia copiilor, este propus ca resursă a cunoaşterii ştiinţifice nu numai a evoluţiilor acestui domeniu particular, ci şi a evoluţiilor societăţii româneşti în ansamblul ei.

Fără a îngădui altceva decît generalizări *ipotetice* – dar orice reconstrucţie sociologică a realului nu poate fi decît ipotetică –, analiza de conţinut a documentelor şi povestirilor vieţii prin prisma transformărilor macrostructurale ale fiecărei etape istorice ne permite să construim un model (ideal-tip, iar nu tipul mediu) al evoluţiilor împletite ale cunoaşterii şi practicilor educative în:

- categoriile superioare şi mijlociu-superioare de la turnanta secolului al XVII-lea şi al XVIII-lea (trei „stări" ale boierilor moldoveni), caracterizate prin următoarele „marcaje" identitare: statutul de proprietar liber; munca liberă sau distanţa în raport cu munca productivă; raportul cu centrul puterii (poziţia faţă de Domnie şi dregătorii);
- categoriile superior şcolarizate, în majoritate urbane, ale militanţilor pentru constituirea statului de drept independent şi unitar şi pentru progres social (secolul al XIX-lea şi secolul XX), definite în principal prin trei „marcaje": „cartea" (instruire şcolară + diplomă); distanţa faţă de prozaicul cotidian (muncă); raportul cu puterea şi poziţiile birocratice;
- unele categorii rurale: de la foştii răzeşi domneşti, la gospodarii vechi şi noi ai secolului al XIX-lea şi ai perioadei interbelice, a căror principală resursă a distincţiei de clasă o constituie *complexul identitar* casă-patrimoniu-muncă liberă-familie-copii/educaţie-respectabilitate în comunitate-credinţă/frică de Dumnezeu;
- categoriile mijlocii rurale şi urbane postbelice (socialiste) constituite din navetişti şi migranţi din rural, care practică o activitate non-agricolă şi care caută să valorifice resursele identitare ale ambelor medii sociale, în principal: „cartea" (instruire şcolară + diplomă); distanţa în raport cu munca grea/agricolă; apropierea faţă de centrul puterii şi/sau poziţiile birocratice; complexul identitar casă-familie-copii/educaţie-respectabilitate-credinţă/frică de Dumnezeu; caracteristica esenţială este *prezenţa unui proiect identitar de ascensiune socială*, adică raportul cu *devenirea*, cu viitorul mai apropiat sau mai îndepărtat, ca o componentă a *raportului de clasă*.

În ansamblul analizei, sînt foarte puţin reprezentate categoriile extreme: non-gospodarii satelor, păturile sărace urbane şi vîrfurile ierarhiei economico-politice.

Interpretările preliminare ne conduc la concluzia potrivit căreia „cheia" înţelegerii evoluţiilor raporturilor familiilor româneşti cu educaţia (conţinuturi, mecanisme, roluri şi stiluri educative, putere, sentimentul copilăriei, raporturi între sexe şi vîrste) – iar prin intermediul lor a evoluţiilor societăţii globale – se găseşte în următoarele fenomene:

(1) distincţia „originară" între *ordinea dominant practic-descriptivă* caracteristică raportului cu lumea al categoriilor rurale şi *ordinea dominant normativ-livrescă şi/ sau simbolic-discursivă* identificabilă în raportul cu lumea al categoriilor superioare (poziţie superioară în ierarhia economică sau/şi a puterii, care poate fi întărită printr-un capital şcolar) şi mijlociu-superioare (poziţie datorată în primul rînd capitalului şcolar); (2) *mobilitatea ascendentă progresivă*, o caracteristică a societăţii medievale, cu deosebire a segmentelor ei mijlocii şi superioare, pe care politicile economice, sociale şi cultural-şcolare (de eliberare şi împroprietăriri succesive ale ţăranilor, de industrializare/urbanizare, de răspîndire a culturii şi a „ştiinţei de carte") ale statului modern şi ale celui contemporan au transformat-o în fenomen de masă, accentuîndu-i totodată dimensiunea *intergenerațională*; (3) *tendinţa istorică de normalizare către vîrf a comportamentelor*, prin asumarea progresivă de la o etapă la alta a raportului simbolic-discursiv cu lumea de către categoriile mijlocii (în ascensiune).

1. Transformarea unor categorii rurale în categorii mijlocii şi evoluţiile semnificaţiilor identitare familiale ale „creşterii" copiilor

Principala categorie atestată în documentele secolului trecut este aceea, rurală, a *gospodarilor* (buni administratori/manageri ai vieţii domestice). Această categorie este departe de a fi omogenă. Identificăm mai întîi o stratificare economică (poziţii pe axa volumului patrimoniului, dependente mai ales de faptul de a fi mai mult sau mai puţin întreprinzător şi organizat), în care poziţiile superioare sînt deţinute de *chiaburi*. Pe lîngă aceasta, simţul comun al satelor moldoveneşti operează o stratificare pe axa vechimii statutului de proprietar şi administrator liber al pămîntului, distingînd între *gospodarii vechi* („cu tradiţie", „de neam", „de viţă nobilă") – ale căror origini trimit pînă la răzeşii despre care Dimitrie Cantemir ne spune în *Descriptio Moldaviae* că făceau parte din starea a treia a boierilor de divan – şi *gospodarii noi*, ţărani împroprietăriţi relativ recent cu prilejul reformelor agrare succesive (1864, 1921, 1945), pe care i-am numit astfel parafrazînd cunoscuta expresie a lui Nicolae Filimon care surprinde o stratificare similară în categoria „ciocoilor".

Conţinutul categoriei „gospodar" este construit în jurul nucleului identitar *casă - patrimoniu* (pămînt, animale, atelaje) - *muncă - familie simplă - copii/educaţie - familie mare – neam - comunitate - credinţă şi frică de Dumnezeu*: un gospodar în înţelesul deplin al termenului se află „la casa lui", munceşte „în averea sa", alături de şi pentru familia sa, îşi hrăneşte şi îşi înzestrează copiii din roadele acestei munci, se bucură de respectabilitate în colectivitate nu atît pentru averea sa, cît pentru însuşirile moral-civice a căror expresie este volumul patrimoniului şi trăieşte „cu frica lui Dumnezeu" şi „cu credinţă". Gospodăria, înţeleasă ca suport al identităţii, nu este o moştenire, ci o construcţie; tinerii primesc ca zestre numai un temei pe care ei înşişi trebuie să-l valorifice şi să-l dezvolte pînă la pragul care le permite întreţinerea membrilor şi întemeierea gospodăriilor copiilor majori, care reîncep ciclul. Practic,

casa, patrimoniul-muncă, familia, copiii, respectabilitatea în comunitate, raporturile cu biserica reprezintă bunuri simbolice care trebuie să fie „lucrate" *laolaltă (simultan)* de către un cuplu tînăr care aspiră la a-şi construi progresiv identitatea de gospodari ai satului. „Creşterea" (îngrijirea şi „învăţătura") copiilor reprezintă, aşadar, unul dintre „ingredientele" prin a căror combinaţie *unitatea familială* îşi obţine locul în colectivitate, avînd o importantă *semnificaţie identitară colectivă (familială)*.

Oricare dintre elementele enumerate este lipsit de sens luat izolat; numai sinteza tuturor conferă sens fiecăruia. Această sinteză permite, pe de o parte, coeziunea internă şi trasarea clară a limitelor grupului restrîns în raport cu restul colectivităţii (autonomia funcţională a familiei conjugal-parentale), precum şi, pe de altă parte, integrarea familiei „simple" într-un cosmos social, prin construirea „fagurelui" *familiei mari* în jurul gospodăriei-matcă („de rădăcină") – unitatea de interacţiune formată din nucleul conjugal-parental de origine plus nucleele constituite prin căsătoria fiecăruia dintre copii – şi prin întreţinerea sentimentului originii comune (*sentimentului de neam*). În consecinţă, *forma familială normală* este aici familia „simplă", unitatea conjugal-parentală a cărei viaţă cotidiană se desfăşoară autonom, în *ograda* proprie, în forma *echipei* de muncă, de consum şi de viaţă cotidiană, dar ai cărei membri au un puternic sentiment al apartenenţei la „familia mare" şi „neam".

Analizele invită, astfel, la o reinterogare a teoriilor cu privire la distribuţia şi evoluţiile formelor familiale: cel puţin în categoria gospodarilor vechi, familia mare de interacţiune şi neamul implică în mod necesar autonomia funcţională a nucleelor conjugal-parentale, precum şi un „fir" care să întreţină sentimentul şi memoria apartenenţei – reprezentat de sinteza casă-patrimoniu-muncă-copii...; altfel spus, în categoria de populaţie a gospodarilor vechi, familia simplă (restrînsă şi cu locuire neolocală) şi formele familiale lărgite de interacţiune materială şi/sau simbolică nu sînt nici succesive şi nici paralele, ci *se presupun cu necesitate*. De altfel, analiza comparativă a evoluţiilor diferitelor categorii ne conduce la ipoteza potrivit căreia în societatea românească *autonomia şi coeziunea nucleelor familiale conjugal-parentale se află în raport de implicare şi stimulare reciproce cu extensia şi intensitatea interacţiunilor din cadrul formelor lărgite ale familiei*.

Categoria *gospodari* este flancată în partea inferioară de o categorie pe care sărăcia datelor empirice nu ne permite să o definim altfel decît prin noţiunea logic negativă *non-gospodari* – în care subiecţii intervievaţi îi includ explicit pe ţigani şi pe ţăranii a căror subzistenţă este dependentă de munca pe o moşie boierească sau în gospodăriile altora, o *muncă-povară* lipsită de valoare identitară –, iar în partea superioară de categoria *domnilor/boierilor* – care se află într-un raport mai intim cu centrul puterii şi a căror subzistenţă nu impune munca agricolă/fizică; cu precădere din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, ei se disting şi printr-o şcolarizare comparativ superioară. Deosebirea esenţială între categoriile menţionate vizează raportul cu proprietatea şi cu munca: proprietatea şi munca liberă sînt primele condiţii ale distincţiei de categoriile „de jos", dar „marca" apartenenţei la categoriile superioare o reprezintă distanţa în raport cu munca agricolă/fizică şi, în general, cu grijile (prozaice) cotidiene.

Gospodarii vechi ai anilor 1940-1960 par a reprezenta nucleul *categoriilor mijlocii* ale deceniilor următoare („Epocii de aur"). La sate, îi regăsim mai frecvent printre *navetiști* („țărani-muncitori"), așa cum – atît cît putem aproxima pe baza unui corpus nereprezentativ – printre *țăranii „cu normă la colectiv"* îi identificăm mai frecvent pe foștii non-gospodari sau gospodari noi. La oraşe, ei şi mai ales copiii lor – care, în fața riscului de declasare socială pe care îl implică cooperativizarea agriculturii (1949-1965) şi a şanselor/speranţelor de ascensiune la *„o viață mai bună şi o muncă mai uşoară"* pe care le oferă/stimulează politica de schimbare a regimului, de atragere a forţei de muncă în industrie, de reformare a sistemului şcolar în direcţia prelungirii duratei învăţămîntului general obligatoriu, gratuităţii acestuia, diversificării filierelor şi dezvoltării învăţămîntului profesional, îşi asumă migraţia şi urbanizarea – se auto-identifică în *categoria familiilor mijlocii urbane*, definite de „simţul comun" în sensul larg de familii ai căror adulţi de origine „joasă" (țărănească) au parcurs o traiectorie ascendentă, utilizînd îndeosebi pîrghiile politice şi şcolare ale vremii, şi pregătesc în continuare ascensiunea copiilor, utilizînd în principal aceleaşi pîrghii, indiferent de nivelul „obiectiv" la care se opreşte ascensiunea. Dominanta acestor categorii o constituie existenţa unui proiect mai mult sau mai puţin explicit de *ascensiune intergenerațională progresivă* către *„o viață mai bună şi o muncă mai uşoară"*, iar cu timpul – graţie structurilor instituţionale a căror funcţionare privilegiază ierarhiile statutare – acestea din urmă devin sinonime cu „tot mai sus".

Analizele precedente sugerează că definiţiile „clasice" ale claselor sociale trebuie – cel puţin pentru societăţile mobile, deschise şi în special pentru societăţile postbelice – regîndite. Una dintre dimensiunile esenţiale ale clasei este, în aceste societăţi, *raportul de clasă* – modalitatea în care membrii săi se (auto)situează faţă de propria clasă, precum şi faţă de celelalte –, care implică un *raport cu mobilitatea* şi, în ultimă analiză, un *raport cu timpul*. Din această perspectivă, *categoriile mijlocii* se definesc prin aceea că fac din mobilitatea socială şi din timpul viitor „inima" proiectelor lor sociale (identitare). Cu toate că *apartenența* rămâne importantă, ca suport al sentimentului de solidaritate – securitate, *devenirea* pe termen mai lung (intergenerațională) este aceea care are prioritate. Rezultă un potenţial foarte mare de schimbare în aceste categorii; ceea ce înseamnă că teoria marxistă a schimbării prin clasa muncitoare trebuie reinterpretată: nu clasele cele mai defavorizate sînt vectorii revoluţiilor/schimbării, ci clasele care, într-un fel sau altul, conştientizează frustrările unei poziţii comparativ joase (ceea ce Marx numeşte „conştiinţă de clasă") şi – iar aici părăsim teoria marxistă – dezvoltă strategii identitare (de mobilitate ascendentă). Este foarte posibil – dar această ipoteză ar trebui verificată empiric – ca, la vîrful ierarhiilor sociale, potenţialul mare de reproducţie structurală demonstrat de mulţi autori – şi din care Bourdieu face „cheia" funcţionării societăţilor contemporane – să fie legat tocmai de sentimentul puternic al apartenenţei şi de raportul cu istoria (trecutul). La cealaltă extremă, un raport de clasă mai slab – o mai slabă conştiinţă de clasă, mai slabe şi mai rare proiecte de mobilitate, concentrare prioritară, chiar dacă nu exclusivă, asupra prezentului şi a viitorului imediat – furnizează o masă de reacţie,

cînd pentru catalizatorii schimbării (categoriile mijlocii), cînd pentru stabilizatorii reproducției (categoriile superioare). Raportul diferit al claselor cu timpul a fost sesizat de cercetători – în special de sociologii americani ai educației – în urmă cu cîteva decenii [a se vedea Stănciulescu, 1997: 63-64]; ca și raportul cu devenirea – traiectoria [*ibidem*: 65]. Limitele acestor concepții – pe care, paradoxal, le conservă și criticile care li s-au adus – constau în postulatul explicit sau implicit al unor clase bine delimitate sau delimitabile în spațiul social, în funcție de criterii „obiective" (proprietate, accesul la putere, venituri etc.) și în faptul de a nu fi înțeles că raportul cu timpul și devenirea trebuie interpretat ca o componentă a raportului de clasă, reprezentînd o notă fundamentală, iar nu una adițională a conceptului. Bourdieu – care a deschis aici o breșă serioasă cu ipoteza clasei „pe hîrtie", a spațiului social ca ansamblu de poziții (raporturi), a raportului diferențiat cu lumea al claselor (habitusul de clasă), a stratificării interne, a traiectoriilor și strategiilor sociale ale membrilor oricărei clase – nu pare nici el a sesiza importanța raportului identitar de clasă pentru categoriile mijlocii și, prin urmare, nici forța potențialului de schimbare pe care îl susține acest raport; de aici, accentul pus pe reproducția socială. Să observăm, în treacăt, că ipotezele de mai sus aruncă o lumină nouă asupra răsturnărilor din decembrie 1989: este sigur că expansiunea categoriilor mijlocii urbane și blocarea progresivă a proiectelor lor identitare au avut un rol important în mobilizarea masivă la revoltă. Decembrie '89 a deschis larg supapa acestor proiecte, iar o nouă „răbufnire" este de așteptat atunci cînd noile structuri (economice, politice, școlare) le vor bloca din nou.

Dacă nu cumva, între timp, va avea loc o nouă redefinire a claselor – ceea ce nu este deloc exclus. Pentru că, în pofida afirmațiilor unor analiști care, operînd cu o concepție prescriptivă asupra conceptului sociologic, consideră că noțiunea „clase mijlocii" (ca și „democrație" ori „societate civilă") *trebuie să* desemneze realități universale și atemporale și nu se sfiesc să explice unele fenomene românești actuale prin postulatul absenței acestor clase, noțiunile cu ajutorul cărora reconstruim o realitate socială – cu atît mai mult una în schimbare accelerată – nu ne sînt de folos decît dacă procedăm la o reconstrucție continuă a conținutului și chiar a formei lor, pe baza unor studii empirice, întreprinse chiar „în terenul" concret, viu al realității respective[1].

După școlarizarea prelungită (diploma comparativ superioară) și raportul cu munca (o muncă „mai ușoară" și mai valorizantă), raportul cu locuința și cu familia de procreere reprezintă principalele pîrghii identitare ale primelor generații urbane. *Semnificația identitară colectivă (familială) a copilului* și a educației sale apare ca prelungire a ideologiei gospodăriei rurale, iar pe terenul ideologiei tradiționale cu privire la copilul care trebuie crescut în familie și care, prin aceasta, joacă un rol important în construcția limitelor și identității nucleului familial, ideologia oficială care cultivă *dragostea și responsabilitatea* părinților pentru copii „prinde" cu ușurință

1. Explicitările și dezvoltările cu privire la clasele sociale cuprinse în acest paragraf au fost stimulate de comentariile lui Daniel Bertaux (a se vedea *Prefața*), căruia îi mulțumesc pentru sugestie.

(vizîndu-le în special pe mame, pentru că limbajul juridic, politic şi pedagogic impun simţului comun conceptul *mama şi copilul*). În afară de acestea, copilul dobîndeşte un ansamblu de *semnificaţii sociale compensatorii*, atît în raport cu prezentul, cît şi în raport cu viitorul. Pe de o parte, el devine principalul bun simbolic al familiei, în îngrijirea şi educaţia sa se reflectă calitatea părinţilor săi, care găseşte rareori (şi) alte „terenuri" de manifestare (patrimoniu, carieră etc.). Pe de altă parte, copilul prelungeşte existenţa simbolică a părinţilor săi după moartea acestora. În consecinţă, *dimensiunea generaţională a familiei devine esenţială*; după cum am văzut, „neamul" poate să piardă din extensia orizontală (interacţiunile „familiei mari" îşi diminuează frecvenţa), dar cîştigă în lungimea verticalei, întrucît *intensitatea ataşamentului între generaţii este, indiscutabil, mai mare*. Pentru generaţia centrală, identitatea familială nu mai este definită (numai) prin vechimea ascendenţei, extensia „familiei mari" şi pregătirea fundamentelor descendenţei, ci (şi) printr-o construcţie prelungită a acesteia din urmă. Prima generaţie urbană îşi ia devreme viaţa în propriile mîini departe de casă (de familiile de origine) şi nu apelează decît rareori la bunicii din rural pentru creşterea copiilor. În schimb, se simte mai implicată decît generaţia predecesorilor în biografia copiilor şi încearcă să-i ţină cît mai „aproape de casă" şi să-i protejeze, chiar şi după ce aceştia au „pîinea în mînă" şi sînt „la casa lor". De asemenea, resimte mai puternic nevoia de schimburi afective şi intelectuale cu nepoţii şi are mai acut sentimentul responsabilităţii pentru creşterea nepoţilor ai căror părinţi se află temporar în impas. Semnificaţia socială compensatorie a copilului arată că, dacă părinţii transferă în copiii lor propriile aspiraţii nerealizate, faptul – deplîns adesea în literatură – se datorează (şi) unor mecanisme sociale, şi nu (numai) unor trăsături de personalitate sau greşeli de strategie educativă ale părinţilor.

Sîntem, astfel, conduşi către o nouă ipoteză ce nuanţează cunoaşterea „clasică" în domeniul sociologiei familiei: tendinţa de nuclearizare a familiei în condiţiile industrializării şi urbanizării este susţinută de sociologi cu argumentul rarefierii interacţiunilor dintre membrii familiilor lărgite şi ai reţelelor de rudenie. Eşantionul nostru confirmă această rarefiere. Caracterul calitativ şi istoric al analizei permite însă punerea în evidenţă a unui fapt ignorat în analizele „clasice": acolo unde poate fi pus în evidenţă, fenomenul rarefierii vizează ansamblul reţelelor (de rudenie, de vecinătate, de sociabilitate) şi, oricît s-ar diminua întîlnirile/contactele, membrii familiilor de origine şi rudele apropiate rămîn „polii" principali cu care intră în legătură subiecţii. Rarefierea rudeniei pare a fi mai degrabă una dintre componentele unei tendinţe de delimitare/închidere a familiei în raport cu exteriorul în general, apărută în contrapondere la deschiderea masivă pe care o impune societatea contemporană şi la dificultăţile de trasare şi menţinere a limitelor, decît un simptom al delimitării şi închiderii relative a familiei conjugal-parentale în raport cu rudele. Dincolo de nevoile de construire a limitelor familiei, ea este, în marea majoritate a cazurilor, rezultat al *strategiilor de protecţie a imaginii publice*, precum şi al *strategiilor de selecţie identitară şi educativă a unităţilor sociale* (persoane, familii, instituţii) cu care adulţii şi copiii întreţin relaţii consistente. În orice caz, departe de a reprezenta o ruptură cu trecutul, nuclearizarea

apare ca o *adaptare* a vechii familii „simple" rurale (familie-echipă prinsă într-o reţea densă de relaţii de rudenie, de vecinătate şi comunitare).

2. Raportul practic-descriptiv cu lumea al categoriilor rurale şi „creşterea" copiilor

Analiza istorico-biografică a cunoaşterii comune şi practicilor educative ale familiilor rurale şi ale celor mijlocii urbane relevă o *definiţie evolutivă* a educaţiei.

Se porneşte în istoria acestor categorii de la *creştere*. Conţinutul noţiunii/procesului trimite în principal la introducerea progresivă a copiilor într-o ordine familială şi comunitară practic-descriptivă, în care nu valorile-normele-regulile „înalte" orientează acţiunea individuală, ci rutina experienţei, care implică rutina raportului „aici şi acum" cu Celălalt. Categoria de (auto)identificare principală este *om ca toţi oamenii, în rînd cu lumea*.

Mecanismele construcţiei sinelui – care împletesc: *mecanisme de contact*, mai frecvente în categoriile neşcolarizate şi în raporturile mamă-copil (exemplul personal al părinţilor şi fraţilor/surorilor în situaţii ordinare sau extraordinare, orientarea practic-descriptivă a actelor copilului, exprimarea directă sau alegorică a unei atitudini, sancţiunea etc.); *mecanisme de distanţă*, mai fecvente în categoriile şcolarizate şi în raporturile tată-copil (comuniunea afectivă, comunicarea intelectuală prin corespondenţă, răspunsul la aşteptările presupuse ale Celuilalt, modelul parental/fratern construit etc.) – conservă atributele practic-descriptive ale ordinii sociale; raportul cu limbajul nu lipseşte, dar este vorba despre un limbaj „descriptiv", indexical, indisociabil de practicile pe care le descrie şi pe care le face comprehensibile pentru agenţi, deci posibile/realizabile. B. Lahire [1995: 22] este îndreptăţit să observe că, dacă definim habitusul primar ca produs exclusiv al practicii non-discursive şi non-conştiente, analiza practicilor familiale de educaţie deschide *„o breşă în unitatea teoriei practicii sau a sensului practic"*; trebuie adăugat însă că, dacă putem vorbi despre o „descriptibilitate" (în sens etnometodologic) a practicilor educative familiale, sîntem mai puţin îndreptăţiţi să vorbim despre un discurs simbolic (care se poate desprinde de condiţiile locale ale acţiunii) şi chiar mai puţin despre un discurs simbolic-normativ în familiile rurale ale secolului trecut şi ale primei jumătăţi a secolului XX.

Într-o astfel de ordine practic-descriptivă, conceptele „clasice" *distribuţie a rolurilor* şi *distribuţie a autorităţii* sînt lipsite de pertinenţă. Rolurile şi puterea sînt supuse unui *exerciţiu practic* şi, în cele mai multe cazuri, *colectiv*.

În cazul rolurilor educative, sătenii operează o distincţie netă, neinterpretată de cercetători, între *îngrijire* şi *învăţătură*. Îngrijirile impun raporturi individualizate între mamă (sau un substitut al ei) şi copil; în acest domeniu, se poate vorbi despre un rol matern principal şi unul patern secundar. „Învăţătura" – prin care ţăranii înţeleg orientarea *verbal-practică* a copilului într-o lume a muncii şi a interacţiunilor faţă în faţă – începe atunci cînd copilul poate susţine un proces de comunicare practic-descriptivă. În domeniul „învăţăturii" pe care o primeşte copilul, nu putem

identifica în rîndurile populaţiei rurale conştiinţa unor roluri matern şi patern ierarhizate sau ierarhizabile. Este deosebit de interesantă pentru analiza de faţă ipoteza lui Stahl [1939 şi 1959] cu privire la existenţa unei familii arhaice conjugal-parentale prinse în articulaţiile unui sistem economic şi juridic „devălmaş" pe „spiţe" sau „cete de neam", ale cărei „supravieţuiri" vin pînă la începutul secolului XX. Întrucît acestui tip de organizare socială i se asociază un tip specific de cultură, bazat pe „tradiţii difuze", şi un tip specific de socializare, prin „contaminări colective directe" şi „uitări" succesive, rezultă că în aceste familii *unitatea socială ca întreg* este agentul colectiv al construirii sinelui (identităţii). Abilităţile specifice fiecărei vîrste şi fiecărui sex sînt transmise îndeosebi în această manieră colectivă şi practică, care nu exclude, totuşi, raporturile interindividuale mamă-fiică, respectiv tată-fiu. Şi iată, din nou, o nuanţare a tezelor „clasice": avem de-a face cu *un model educativ situat între acela individualist* care tratează influenţele materne, paterne şi fraterne ca şi cum ele s-ar exercita separat (elaborat de sociologii şi pedagogii aflaţi sub o prea mare influenţă a sistemelor normative) *şi acela al etnologiei „clasice"* care, aflată în căutarea aceluiaşi tip de raporturi individualiste – pe care nu le poate pune în evidenţă –, postulează pentru societăţile „primitive" o pedagogie comunitară difuză, în care familiei nu îi revine nici un rol specific [a se vedea Stănciulescu, 1997]. Aşadar, în satele libere de dinaintea celui de-al doilea război mondial, familia „arhaică", „primitivă" reprezintă grupul privilegiat în raport cu educaţia copiilor, distinct de restul colectivităţii; atîta doar că influenţa sa nu se exercită numai de la un individ (mamă, tată, frate/soră) la un alt individ (copil), ci mai ales într-o modalitate colectivă, de „echipă"; *dacă putem vorbi despre o pedagogie difuză, aceasta este în primul rînd una de tip familial* şi abia apoi una a grupurilor de similitudine şi comunitară.

Munca precoce a copilului şi distanţa faţă de şcoală devin comprehensibile în cadrul acestei familii-echipă care împărtăşeşte un raport practic-descriptiv cu lumea. Integrarea progresivă în echipa de muncă echivalează cu o cooptare/consacrare socială a „noului venit"; identitatea familială nu se obţine dintr-o dată, prin naştere, ci progresiv, prin munca în echipa familială. Frecventarea şcolii de către copil apare în multe cazuri drept *concurent* al muncii/identităţii familiale şi este, în consecinţă, evitată.

Participarea la „petreceri" şi consumul de alcool au, de asemenea, o semnificaţie identitară: ele joacă rolul de marcaje ale apartenenţei la colectivitatea locală şi, totodată, ale maturităţii.

În ceea ce priveşte *sentimentul copilăriei*, este necesar să distingem între o dimensiune *emoţională* şi una *cognitiv-practică*. Ataşamentul între părinţi şi copii, construit pe legătura de sînge şi experienţa cotidiană comună, este incontestabil în categoriile rurale, începînd din momentul în care documentele ne oferă informaţii despre aceste categorii. La nivel practic-cognitiv, lucrurile se petrec ca şi cum semnificaţia unei vîrste oarecare ar fi dependentă – dincolo de vîrsta cronologică şi de aspectul fizic – de *natura activităţii/raporturilor sociale* tipice, intrate în perimetrul cunoaşterii comune în funcţie de apropierea lor de ceea ce A. Schütz [1987] ar numi „sistem de pertinenţă" al adultului. O vîrstă oarecare dobîndeşte semnificaţie pe măsură ce copilul intră în

raporturi sociale şi desfăşoară activităţi comprehensibile din perspectiva adultului. O conştiinţă a copilăriei care implică distincţia între categoriile de vîrstă din perspectiva tipurilor de relaţii şi acţiuni specifice este incontestabilă din perioada modernă; pentru epocile mai vechi nu dispunem de informaţii. Totuşi, dincolo de raportul cu ideologia religioasă (modelul copilului Iisus), „sentimentul" inocenţei şi drăgălăşeniei infantile pe care Ph. Ariès [1973] îl desemnează prin termenul *mignotage* este greu de identificat. În categoriile ţărăneşti „fără prea multă ştiinţă de carte", nu inocenţa, ci *fragilitatea, vulnerabilitatea* copilului impun ca el să fie protejat şi „învăţat". Rezultă că *modalităţile* în care se manifestă sentimentul copilăriei variază în funcţie de categoria socială, iar această constatare constituie un argument care limitează validitatea tezelor istoricului francez cu privire la apariţia mai tîrzie a acestui sentiment (ca şi a sentimentului familiei) în categoriile de la baza ierarhiei sociale. Ipoteza că variaţiile în funcţie de clasă socială vizează mai degrabă *natura* sentimentului copilăriei decît cronologia lui dobîndeşte un sprijin suplimentar în analizele care utilizează distincţiile fenomenologice între diferitele „provincii" ale „lumii-viaţă" (lumea muncii, lumea experienţei religioase, lumea experienţei artistice etc.). Este foarte posibil ca Ariès să aibă dreptate în ceea ce priveşte apariţia unui prim sentiment al copilăriei în forma *mignotage* în categoriile favorizate ale Europei Occidentale, a cărei „lume-viaţă" pare a fi în esenţă una a distracţiei/plăcerii şi a normelor şi unde drăgălăşenia şi inocenţa copilului mic intră cu uşurinţă în „sistemul de pertinenţă" al adultului. În ceea ce priveşte categoriile producătoare (agricultori, muncitori), se pare că discuţia ar trebui deplasată în domeniul unei „lumi-viaţă" a muncii, iar primul sentiment al copilăriei vizează raportul copilului cu această lume. Nu trebuie să ne mire, aşadar, dacă, înainte de a fi observat particularităţile expresive ale copilului, părintele care munceşte din greu le observă pe acelea instrumentale şi nici dacă, cu cît lumea în care trăieşte este mai dură, cu atît nevoia de protecţie şi de asistenţă (paternalismul) este mai mare.

Pe de altă parte, paternalismul este coerent cu *autoritatea vîrstei* mai înaintate şi a *sexului* masculin: într-o lume a muncii fizice, puterea – supusă unei logici a exerciţiului practic, iar nu uneia a distribuţiei normative – găseşte în forţa fizică şi în experienţă (rutină) resurse importante.

3. Raportul normativ-livresc şi/sau simbolic-discursiv cu lumea al categoriilor superioare şi mijlociu-superioare

În afară de apropierea faţă de centrul puterii de stat, la care, în cursul ultimului secol, se adaugă posesia unei diplome universitare (obţinute, pe cît posibil, într-o universitate străină), „marca" apartenenţei la categoriile superioare este, în societatea românească (moldovenească) a ultimelor trei secole, *raportul normativ-livresc şi/sau simbolic-discursiv cu lumea*, care implică în mod necesar distanţa de „prozaicul" practic concret, în special domestic; de regulă, acest raport este asociat unei şcolarizări superioare şi/sau unui raport normativ-livresc cu biserica.

Acelaşi „marcaj" separă sexul masculin de sexul feminin, astfel încît identificăm frecvent în aceste categorii distribuţia „clasică" a rolurilor şi a puterii: bărbatul *„face filosofia"* familiei şi este – cel puţin la nivelul normelor simbolice – deţinătorul cvasi-absolut al puterii, în timp ce femeia *„este cu practicul"*, incluzînd aici şi creşterea copiilor.

Totuşi, datele empirice interpretate în lucrarea de faţă arată că *aşa-zisul model tradiţional al familiei româneşti (lărgite şi aflate sub autoritatea absolută a tatălui) nu este mai mult decît un stereotip* impus – foarte probabil – în cunoaşterea ştiinţifică, iar de aici în cunoaşterea comună, printr-un raţionament analogic (analogie cu familia patriarhală romană), într-un context ştiinţific în care originea latină a poporului român a fost utilizată ca principală bază de plecare în formularea ipotezelor explicative pentru evoluţiile societăţii româneşti. Fără să contestăm teza originii latine – pe care ştiinţele istorice au argumentat-o suficient de convingător –, sîntem obligaţi să observăm că evoluţiile locale nu reproduc modelul familiei patriarhale romane – potrivit cercetărilor mai recente, el însuşi doar o legendă[1] – şi că analizele în termeni de distribuţie (normativă) şi de ierarhie a rolurilor şi a autorităţii nu sînt pertinente decît în categorii de populaţie particulare, paradoxal tocmai în acelea care se situează cel mai departe de tradiţia populară propriu-zisă.

Înainte de a le putea identifica la nivelul simţului comun şi al practicilor vreunei categorii, *norma* distribuţiei complementare a rolurilor şi puterii pe axa masculin (instrumental) - feminin (expresiv), precum şi logica *datoriei* parentale (îndeosebi materne) apar în discursul normativ (religios, juridic şi politic) ca rezultat al unor raţionamente de tip sofistic care modifică statutul ontologic al unor *regularităţi* practice, transformîndu-le în *reguli tradiţionale*. Atunci cînd afirmăm că modelul familiei patriarhale – lărgită pe axa generaţională şi maritală şi aflată sub autoritatea celei mai în vîrstă dintre persoanele de sex masculin – este tipic pentru societatea românească tradiţională, ne aflăm cu certitudine în situaţia semnalată de Devereux [1980], calificînd drept „model cultural", „tradiţie" etc. o serie de practici şi valori cu arie de răspîndire

---

1. „Servitori sclavi sau foşti sclavi, acum deveniţi liberţi, tatăl, soţia sa legitimă, doi-trei fii sau fiice – iată o familie; i se pot adăuga cîteva zeci de bărbaţi liberi, credincioşii sau „clienţii", care defilează zilnic o dată cu zorile în anticamera protectorului sau „patronului" lor pentru o scurtă vizită de omagiu. Familia aceasta însă nu este o familie „naturală"; afecţiunile pe care le presupune sînt la fel ca ale noastre, şi chiar mai pitoreşti.
În ciuda unei legende pe care Yan Thomas a hotărît să o năruie, nu era nici pe departe un clan, o mare familie patriarhală – gens – *sau o şubrezire sau o fărîmiţare a acestei vaste unităţi arhaice. Tatăl de familie nu a încetat treptat să fie monarhul ei, căci nu fusese niciodată* [s. n., E. S.]: Roma arhaică nu a fost o grupare de clanuri, fiecare sub autoritatea celui mai în vîrstă. Ea a fost o cetate etruscă, una din cele mai mari, şi nu ne duce înapoi cu gîndul la un stadiu arhaic al dezvoltării omenirii; *să lăsăm aşadar la o parte aceste mituri de origine politică şi să privim lucrurile aşa cum sînt* [s. n., E. S.]: „pater familias" este un soţ; el este de asemeni proprietarul unui patrimoniu, stăpînul unor sclavi, patronul unor liberţi şi clienţi; în virtutea unui fel de delegaţie dată de cetate, exercită un drept de justiţie asupra fiilor şi fiicelor, iar acest conglomerat de puteri eterogene nu purcede dintr-o unitate originară [Ariès şi Duby, coord., 1994: 79-80].

limitată, dar care sînt impuse observației ca „normale", întrucît corespund idealurilor, proiectelor, așteptărilor etc. unor grupuri sociale ce dispun de mijloace de expresie suficiente pentru o impunere simbolică. Circularitatea planurilor ideal (dezirabil) și real face ca un comportament a cărui normalitate sociologică este definită, într-o primă etapă, cel mult într-o categorie restrînsă să fie considerat *dezirabil* din punctul de vedere al unui ansamblu de valori-norme-reguli la care aderă un grup (normalitate axiologico-normativă) – dacă nu cumva este vorba din start doar despre acest tip de normalitate –, pentru ca apoi, în condițiile în care grupul respectiv se constituie în lider de opinie (comună, ideologică sau științifică), să fie metamorfozat *la nivelul reprezentărilor*, printr-un proces de impunere simbolică care face ca norma să fie luată drept realitate, într-un fapt normal sociologic pentru întreaga populație din care face parte categoria de la care s-a pornit, dînd naștere unui stereotip. Cunoașterea savantă în domeniul socialului pare să fi generalizat și impus ca stereotipuri comportamente (sau numai idealuri?) identificabile mai ales (doar) într-un segment al societății, acela al claselor care, într-o etapă istorică determinată, „fac legea (norma)". Fenomenul se explică (și) prin aceea că a scrie istoria personalităților este mai la îndemînă (personalitățile lasă „urme" mai evidente) și mai valorizant.

În orice caz, avem de-a face, după toate probabilitățile, cu un lanț de extensii conceptuale abuzive: pe de o parte, de la observarea unei segregații *practice* a spațiilor și a rolurilor masculine și feminine, mai evidente în categoriile mijlociu-superioare și superioare, s-a inferat ipoteza distribuției *normative* a acestora; pe de altă parte, pornindu-se de la observarea *diferențelor*, s-a conchis asupra existenței unei *ierarhii tradiționale* (naturale, chiar) a sexelor, iar pe baza observațiilor cu privire la *diviziunea* sexuală a *muncii* s-a vorbit despre o diviziune sexuală a *autorității*; totuși, nimic nu ne îndreptățește să extrapolăm limitele de pertinență a unor concepte ca „distribuție", „diviziune" etc. din viața publică în viața privată, ori de la lumea muncii la alte domenii ale raporturilor familiale – acolo unde ar trebui să căutăm concepte noi! – și nici să le atribuim un conținut normativ, atunci cînd acesta nu poate fi probat.

4. Educația familială a copilului. Cunoașterea savantă și legitimarea ordinii instituțional-normative a statului național

Categoriile școlarizate ale epocii moderne constituie „leagănul" discursului savant (filosofic, pedagogic etc., cu alte cuvinte, oricare altul decît cel elaborat la nivelul cunoașterii comune) cu privire la educația familială. Particularitatea acestui discurs constă în eclectismul său, în faptul că împletește idealuri filosofice și politice reformatoare, norme ale moralei creștine și prescripții ale igieniștilor, pedologilor și pedagogilor occidentali ai vremii, precum și cu observații – mai mult spontane – asupra realităților naționale.

Cunoașterea științifică în domeniul educației familiale s-a născut la finele secolului al XIX-lea și la începutul celui următor în interiorul acestui discurs eclectic; așadar, ea s-a născut ca discurs militant și legitimator – asociat mișcărilor culturale și politice

care urmăreau constituirea statului naţional unitar şi independent şi stimularea progresului social – şi conservă această esenţă militantă şi legitimatoare pe tot parcursul secolului XX. Din această perspectivă, gîndirea pedagogică şi sociologică a perioadei totalitare este puternic ancorată în tradiţiile teoretice naţionale: în general, ea s-a situat continuu pe coordonatele angajării (militantismului); ea se pune cu bună credinţă în slujba progresului naţional, iar procedînd astfel se pune cu bună credinţă în slujba partidului/statului care dirijează progresul, devenind pe nesimţite un instrument al „poliţiei familiale" totalitare.

Contextul istoric al apariţiei şi dezvoltării sale a făcut ca discursul savant să rămînă cantonat de-a lungul ultimelor două secole într-o *definiţie politică a educaţiei şi a pedagogiei,* familiale inclusiv, ca mijloace de intervenţie ale „statului-providenţă" – a cărui modalitate particulară o constituie statul socialist – în evoluţiile cetăţenilor săi (ale familiilor). O definiţie caracterizată, în consecinţă, de *finalism, normativism, voluntarism şi elitism.* Prin extrapolarea modelului şcolar, educaţia familială este înţeleasă ca *intervenţie educativă*, respectiv ca acţiune prin care statul – ascuns adesea în spatele societăţii pe care pretinde a o reprezenta şi/sau al unor agenţi (părinţii) cărora le pretinde să îl reprezinte – *transmite* tinerelor generaţii un sistem de valori-norme-reguli *construit* de elitele politico-pedagogice ale vremii, un nucleu cultural pe care acestea îl consideră indispensabil pentru unitatea şi progresul complexului social naţional şi pe care, în consecinţă, găsesc că este justificat să îl impună în calitate de Cultură pur şi simplu. „Funcţia" declarată a educaţiei astfel înţelese este crearea unui tip uman capabil *să se integreze/să participe/să se înroleze* în procesul de realizare a unor idealuri naţionale şi sociale „înalte" construite de aceleaşi elite.

Raporturile cu şcoala şi cu normele de conduită moral-civică (statale) sînt esenţiale în construirea principalei categorii de identificare cu care operează cunoaşterea savantă, aceea de *cetăţean „învăţat"/instruit, moral şi civilizat.* Practicile familiale de creştere a copiilor sînt supuse unor interpretări normative şi finalist-prescriptive, fiind comparate cu idealul social al mişcărilor reformiste/revoluţionare, cu normele moralei creştine şi cu regulile/prescripţiile deduse din lucrările igieniştilor, pedologilor şi pedagogilor occidentali ai vremii, iar dacă primele nu corespund celor din urmă, se conchide că familiile, deşi ar putea şi ar trebui să-l modeleze pe cetăţeanul instruit, moral şi civilizat al statului român, nu o fac. Finalismul şi normativismul merg mînă în mînă cu voluntarismul şi elitismul, iar toate la un loc formează esenţa unui discurs politico-filosofico-pedagogic care, atunci cînd renunţă la ignorarea „superioară" a practicilor familiilor „de jos", nu o face decît pentru a le „înfiera" şi a le prezenta ca probe ale *lipsei de educaţie/cultură* a celor mulţi, pe seama căreia pune, în continuare, toate „relele sociale"; atributul („superioritatea") fundamental al modelelor de valori-norme-reguli construite şi impuse de către elitele naţionale constă tocmai în *distanţa* lor în raport cu practicile obişnuite, în caracterul lor „spiritual", simbolic, abstract, opus concretului material al practicilor.

Rezultă alte două categorii de identificare: *părinţi „buni"* (responsabili, competenţi, cultivaţi) şi *părinţi care* – dintr-un motiv sau altul – *nu-şi fac datoria.* În

acelaşi timp, se dezvoltă un puternic curent de opinie care îi culpabilizează pe cei din urmă, victimizîndu-i pe copiii lor, precum şi un ansamblu de reglementări instituţionale şi acţiuni culturale orientate în direcţia responsabilizării şi instruirii părinţilor. Aparent paradoxal, după două secole de investire intelectuală a multor personalităţi (filosofi, pedagogi, oameni politici ş.a.) şi de cheltuieli bugetare din ce în ce mai mari în această direcţie, progresul este nesemnificativ; mai rău, unii spun chiar că situaţia s-a deteriorat progresiv...

5. Tendinţa de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor mijlocii urbane. *„Domni"* de la oraş *versus* copii *„de la ţară"*. *„Carte" versus* muncă

Mulţi autori postbelici deplîng transferul funcţiei educative a familiei către şcoală, precum şi numeroasele „greşeli ale părinţilor" (între care supraprotecţia şi „scutirea" copilului de muncă în categoriile superioare şi mijlocii urbane); unii nostalgici afirmă chiar superioritatea „creşterii" copiilor „de la ţară", mai muncitori, mai plini de solicitudine, mai „cu bun-simţ" etc. Contrazicînd aceste stereotipuri, studiul de faţă evidenţiază următoarele: (1) în familiile mijlocii, părinţii şi fraţii mai mari au fost şi rămîn pentru copil *principalii furnizori de resurse* de (auto)identificare şi (auto)diferenţiere; (2) departe de a transfera către şcoală educaţia copiilor, *familiile mijlocii fac din educaţia şcolară una dintre principalele componente ale educaţiei familiale*; teza transferului de funcţie este produsul gîndirii prescriptiv-normative moderne care acreditează ideea că şcoala *trebuie să* preia o funcţie pe care familiile sînt incapabile să şi-o asume, iar acolo unde putem identifica o retragere efectivă a părinţilor, ea este mai degrabă consecinţa politicilor şi practicilor şcolare paternaliste decît a dezinteresului parental; (3) este incontestabilă o *tendinţă istorică de normalizare către vîrf a raportului familiilor mijlocii cu lumea*, astfel încît diferenţele între categoriile mijlocii rurale şi cele mijlocii urbane în domeniul educaţiei copiilor se estompează cu timpul; (4) atît în urban cît şi în rural, evoluţiile raporturilor familiilor cu educaţia sînt *rezultatul unei construcţii istorico-biografice* care are prea puţin de-a face cu voluntarismul parental şi care, dimpotrivă, invită la o reinterogare a voluntarismului elitelor politico-pedagogice care creează şi pun în faţa părinţilor resursele (categoriile) instituţionale şi ideologice ale (auto)identificării şi (auto)diferenţierii.

Pentru fiii de gospodari migraţi în urban, dar şi pentru categoriile mijlocii rurale ale „Epocii de aur", educaţia copilului reprezintă pîrghia principală a *diferenţierii intergeneraţionale* de categoriile rurale şi a construcţiei identităţii urbane. Transmiterea intergeneraţională a sistemului societal de valori-norme-reguli îi preocupă tot mai mult pe părinţi în calitate de resursă a diferenţierii de categoriile „de jos" în care îşi au rădăcinile şi a ascensiunii intergeneraţionale către *o viaţă mai bună şi o muncă mai uşoară*; la vîrste mai mari, copiii valorifică autonom aceste resurse. Identitatea socială a familiilor mijlocii urbane de origine rurală şi a membrilor lor se construieşte într-un context în care „cartea" (instruire livrescă + diplomă) apare ca *substitut al*

muncii şi ca *principală resursă la îndemînă* pentru (auto)identificarea în categoriile superioare. În aceste condiţii, educaţia copilului devine sinonimă cu *„învăţătura"/ „cartea"* (instruire livrescă + diplomă şcolară) plus *„creşterea"* (al cărei conţinut vizează acum „comportamentul în societate", cu alte cuvinte construcţia şi apărarea unei „faţade" prin controlul marcajelor identitare – alimentaţie, ţinută, maniere, limbaj, reţele de sociabilitate). Pe măsură ce urcăm de la categoriile rurale (devenite, printr-un proces de resemnificare, categorii „de jos") la categoriile mijlocii urbane, cultura livrescă şi raportul simbolic cu lumea – un raport care implică în mod necesar distanţa în raport cu practicile cotidiene (inclusiv cu munca) – tind să se impună ca note definitorii ale educaţiei, în special ale celei masculine. Cîmpurile legitime de manifestare ale băieţilor şi bărbaţilor educaţi/culţi sînt şcoala, biblioteca, biserica, sala de spectacol etc., şi cu cît este mai înalt nivelul de cultură/educaţie, cu atît este mai legitimă distanţa de practicile obişnuite. Raportul practic cu munca şi cu Celălalt – care include capacitatea de a-şi „purta de grijă" şi de a avea grijă de Celălalt, capacitatea de a iniţia şi a întreţine legături sociale orizontale şi verticale etc. – sînt sacrificate în favoarea raportului simbolic: persoanele educate/culte gîndesc şi vorbesc mult şi frumos despre muncă, curăţenie, dragoste, morală etc., dezvoltă teorii pe aceste teme, dar puţini şi-i pot imagina pe reprezentanţii „vîrfului" ierarhiei educaţionale – un preot sau un profesor universitar, de pildă – prestînd munci „prozaice", fie ele acelea impuse de întreţinerea propriilor funcţii vitale, întrucît altcineva (mama, soţia, sora) este dator să „aibă grijă" de ei. Cu excepţia dimensiunii de „faţadă" a comportamentului în societate (politeţe, maniere, limbaj, ţinută), conţinuturile practice ale educaţiei (cu deosebire acelea care se referă la practicile familiale) sînt rezervate fetelor. Şi în cazul lor însă, aceste conţinuturi sînt amînate cît mai mult, datorită strategiilor parentale de protecţie prelungită a copilului, pe care ideologia oficială a echităţii şi a datoriei parentale le stimulează.

În categoriile superioare ale epocii lui Dimitrie Cantemir (turnanta secolelor al XVII-lea şi al XVIII-lea), putem identifica un *sentiment diferenţiat al feminităţii şi masculinităţii imature*; regăsim acest sentiment în categoriile superior şcolarizate ale secolului al XIX-lea, asociat segregaţiei masculin-feminin pe axa raportului cu lumea (simbolic-instituţional, respectiv practic-relaţional). Această situaţie se reproduce în categoriile rurale ale primei jumătăţi a secolului XX, unde băieţilor li se asociază mai ales semnificaţii statutare, simbolice, în timp ce fetelor li se atribuie mai ales semnificaţii instrumentale practic-relaţionale şi unde sentimentul copilăriei masculine are ca obiect o durată (vîrstă) mai mare decît acea a copilăriei feminine: fetele au o participare mai precoce şi mai extinsă în „echipa de muncă" decît băieţii, asigurînd chiar asistenţa acestora în satisfacerea unor nevoi; şcolarizarea băieţilor – preferenţială şi prelungită – stimulează sentimentul copilăriei masculine, prelungind perioada lor de dependenţă de îngrijirea şi „învăţătura" oferite de adulţi sau de surori. Tocmai această inegalitate pare să le facă pe fetele care reuşesc să frecventeze şcoala să caute aici principalele resurse de autoidentificare şi să practice o investire personală mai intensă decît băieţii în reuşita şcolară, pe care o privesc ca pe unica lor şansă de „salvare". În

categoriile de migranți postbelici, diferențele masculin-feminin pe axa simbolic-instituțional/practic-relațional se conservă; chiar dacă politicile școlare încearcă să asigure egalitatea fetelor și băieților în fața școlii și chiar dacă fetele continuă să se mobilizeze mai intens în vederea reușitei, identificarea școlară rămîne pentru ele „culmea" raportului simbolic cu lumea; îndeosebi după terminarea studiilor, în familie, ca și la locul de muncă, așteptările în ceea ce le privește vizează cu precădere nivelul instrumental-expresiv al practicilor cotidiene, iar nu nivelul teoretico-simbolic. Nimeni nu afirmă aceasta explicit, dar lucrurile se petrec ca și cum simțul comun (mai ales feminin) i-ar considera pe băieți ca mai vulnerabili, mai puțin capabili să-și poarte singuri de grijă și mai puțin receptivi la înțelegerea/asimilarea ordinii sociale practic-descriptive adulte, avînd nevoie de asistență (îngrijire) și de „învățătură" mai multă vreme decît fetele, în timp ce același simț comun (mai ales masculin, însă) le-ar considera pe fete, dacă nu mai puțin înzestrate natural pentru un raport intelectual cu lumea, măcar „destinate" unui raport practic-descriptiv. Dacă axa parsonsiană instrumental-expresiv nu este foarte revelantă pentru descifrarea raporturilor dintre sexe, o alta se dovedește foarte pertinentă: aceea a raportului (simbolic-discursiv, intelectual sau, dimpotrivă, practic-relațional) cu lumea.

Aceste diferențe au, spre deosebire de acelea din lumea rurală neșcolarizată și caracterizată printr-un raport practic-familial și comunitar cu biserica, o conotație ierarhică nedisimulată, astfel încît fetele școlarizate (îndeosebi adolescentele aflate în situație de reușită) manifestă o *tendință tot mai evidentă de autoidentificare în categoria băieților*, în care putem identifica o formă particulară a tendinței de normalizare către vîrf a categoriilor de identificare.

Rezumînd, cu cît se străduiesc să-și însușească mai bine definiția politico-pedagogică a educației și a părintelui „bun", cu atît devin familiile producătoare mai eficiente de indivizi instruiți, dar prea puțin capabili să interpreteze și să organizeze practici sociale, prea puțin capabili să inițieze și să întrețină legături sociale; brutal spus, indivizi culți, dar socialmente/practic „handicapați", dependenți.

Efortul de a controla „marcajele" identitare urbane (locuință, alimentație, ținută, politețe, maniere, instruire școlară și diplomă, instruire paraşcolară, rețele de sociabilitate, profesie, muncă) conduce primele generații urbane către construirea categoriilor de (auto)identificare *de la țară/țăran* și *de la oraș/domn*. Axa principală pe care se organizează notele de conținut ale acestor categorii are la un pol *moralitatea* (înțeleasă în manieră durkheimian-piagetiană ca domeniu al datoriei față de Celălalt, dar și în manieră goffmaniană ca domeniu al „normelor minore" ale întîlnirilor față în față) iar la polul opus *cultura/„învățătura"/„cartea"* (înțeleasă ca instruire livrescă și ca diplomă) și *civilizația* (care trimite la alimentație, locuință, ținută, politețe, maniere, limbaj etc. Copilul de la țară este moral: el crește în credință și „cu frica lui Dumnezeu", îi ascultă și îi respectă pe vîrstnici (cu deosebire pe părinții și pe frații săi), este muncitor, este „cuminte", este ruşinos, pudic... La polul opus, orășenii sînt mai bine îngrijiți și protejați, superior instruiți, mai civilizați, mai „descurcăreți"... Ce au unii le lipsește celorlalți, astfel încît primele generații urbane se află într-o

situaţie dilematică: pe de o parte, foşti „copii de la ţară", ei apreciază ca mai mult sau mai puţin profitabile pentru propria traiectorie socială resursele identitare pe care li le-au oferit familiile de origine (hărnicie, respect şi ascultare în raport cu mai vîrstnicii, respect al limitelor, cinste etc.); pe de altă parte, însă, ei le consideră insuficiente, iar pe unele chiar indezirabile pentru construirea identităţii copiilor lor. Cu alte cuvinte, ei „nu uită de unde au plecat", dar tocmai pentru că nu uită doresc să-şi protejeze copiii împotriva igienei precare, a alimentaţiei dezordonate şi calitativ insuficiente, a muncii precoce şi epuizante, a violenţelor verbale şi fizice agravate de consumul de alcool ş.a.m.d. În ceea ce îi priveşte pe aceştia din urmă (generaţia succesorilor), ei se diferenţiază net de identitatea rurală, refuzînd orice conduită (în special munca, alimentaţia şi ţinuta) care i-ar putea plasa în categoria „de la ţară". După cum se vede, subiecţii noştri se află departe de stereotipul cu privire la copiii de la ţară mai „bine crescuţi" decît aceia de la oraş, fiind însă foarte aproape de acela acreditat, explicit sau implicit, de cunoaşterea savantă reformist/revoluţionară.

Sociologii semnalează sentimentalizarea/psihologizarea istorică progresivă a raporturilor familiale, precum şi unele evoluţii contemporane ale acestora de la normativ la relaţional [a se vedea Stănciulescu, 1997]. Analiza istorico-biografică a raporturilor unor familii româneşti cu educaţia sugerează că aceste interpretări rezultă dintr-o opţiune axiologică cultivată atît de intens de sistemele de propagandă ale ultimei jumătăţi de secol, încît a devenit insesizabilă: aceea că legăturile familiale bazate pe dragoste sînt superioare oricăror altora, constituind ultimul fundament şi cea mai bună garanţie a moralităţii familiei (şi implicit a stabilităţii sale). Această analiză arată că este mult mai probabil ca *normele sociale să reprezinte construcţii ale categoriilor superioare* şi ca evoluţia socială a familiilor să fi parcurs nu un traseu liniar de la normativ (cultural sau instituţional) la relaţional şi emoţional, ci *un traseu în doi timpi*. Astfel, într-o primă etapă, pare să fi avut loc un „atac" al sistemului simbolic-normativ asupra ordinii practic-descriptive, rutiniere, situaţionale – în care ataşamentul asociat consangvinităţii şi experienţelor împărtăşite de membri reprezintă principalul fundament al legăturilor sociale –, pentru ca, într-o fază ulterioară, această ordine să se „apere", manifestîndu-se în formele mai *vizibile*, mai „agresive" ale emoţionalului „autentic" pe care le semnalează sociologii contemporani (coabitări, alegerea partenerului şi raporturi conjugale bazate pe dragoste, raporturi „psihologizate" între părinţi şi copii). Acceptarea de către actorul aparţinînd categoriilor mijlocii a unor reguli explicite de conduită în forma prescripţiilor etice, juridice, politice sau „ştiinţifice" este identificabilă mai ales în primele faze ale ascensiunii şi ale ciclului de viaţă familială. Ea ar putea fi explicată prin nevoia individului de a ordona şi a face comprehensibilă o lume-viaţă din ce în ce mai extinsă şi mai complexă, întrucît modelul normativ este mai comod din acest punct de vedere decît cel relaţional-indexical – care poate funcţiona ca rezervă de tipuri sociale în experienţa comunitară, dar devine greoi în cea societară. Are, de asemenea, importanţă şi nevoia individului de a avea sentimentul că se situează în normalitate, asociată realităţii că, de la un anumit prag al frustrării relative şi al dorinţei de a trăi mai bine, normalitatea

începe să se confunde cu stilul de viață al categoriilor privilegiate (instruite și purtătoare ale sistemului simbolic-normativ). Se pare, însă, că identificarea cu acest tip de ordine nu este decît parțială și că orice tentativă de a-l impune dincolo de o anume limită eșuează în fenomene sociale de rezistență și respingere, care dobîndesc cu timpul o intensitate atît de mare, încît fac imposibilă perpetuarea lui chiar în categoriile superioare, obligîndu-le pe acestea la o normalizare a comportamentelor în sens invers (situația familiilor regale ale acestui sfîrșit de secol – cu deosebire aceea a familiei regale britanice – poate reprezenta un exemplu semnificativ).

6. Copilul-agent. Cucerirea *„dreptului la replică”* și supunerea/autoritatea familială evolutivă. Educația împreună și în sens invers

În cazul primelor generații urbane, părinții și copiii sînt, practic, obligați să învețe *împreună* să controleze marcajele identitare specifice noului mediu de viață. Acesta este sensul profund pe care îl dobîndește, în noile condiții, noțiunea *echipă* pe care o regăsim în deceniile 1970 și 1980 îndeosebi în familiile foștilor copii de gospodari.

În primele faze ale ciclului de viață familială, părinții sînt orientați de definițiile „clasice” ale parentalității și ale copilăriei: a fi părinte înseamnă a ști, a putea și, în ultimă instanță, a transmite (a educa); a fi copil înseamnă a fi neștiutor, neputincios și, în consecință, a recepta (a fi educat). Pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, însă, aproprierea oricăruia dintre marcajele identitare implică redefiniri și construcții progresive, rezultate ale interferenței cotidiene a *două tipuri de raționalitate*, una adultă și alta infantilă; căci, indiferent de vîrsta sa și de ceea ce cred părinții săi, copilul probează un mod de a raționa și a acționa diferit de acela al adulților. Părinții și copiii interpretează situația din perspective diferite. Luînd ca punct de reper familiile rurale de origine și propria istorie, părinții procedează la comparații „de la nivelul lor în jos” și dezvoltă o ideologie optimistă a ascensiunii intergenerații „treaptă cu treaptă”. În ceea ce îi privește pe copii, ei sînt protejați prin chiar grija părinților lor de contactul prelungit cu lumea „de jos” a bunicilor și sînt orientați prin aceeași grijă către grupul școlar/de similitudine ca grup de referință. Grație sistemului hipertrofiat al clasamentelor școlare, clasa școlară i se prezintă, însă, elevului nu ca un grup de egali, ci ca un grup prin definiție *ierarhizat*, iar același lucru se întîmplă și cu grupurile de joacă și distracție. În aceste grupuri de „egali” ierarhizate, strategiile parentale de ascensiune intergenerațională îl orientează pe copil către pozițiile superioare ale ierarhiei. Și cum aceste poziții reproduc, în marea majoritate a cazurilor, pozițiile superioare ale structurii sociale, elevul ajunge destul de repede să opereze comparații „în sus”, opuse acelora operate de părinți, și să redefinească poziția familiei sale, precum și categoriile de autoidentificare, ponderînd optimismul parental cu privire la ascensiunea intergenerațională progresivă. Nesiguranța părinților în fața unor situații noi ale căror „dedesubturi” le rămîn necunoscute, erorile pe care ei le fac în evaluarea contextelor acțiunii și în deciziile impuse copilului „lucrează” în aceeași direcție.

Este exemplară analiza dinamicii conversaţiei realizate între părinţi şi copii: de la o conversaţie unidirecţională, în care copilului i se vorbeşte, i se povesteşte, i se explică, pentru a-l aduce la stadiul în care *înţelege* raţionalitatea adultă, se ajunge treptat la a i se concede *„dreptul la replică"*. Un drept pe care copilul îl *cucereşte*, mobilizînd în această direcţie resurse variate: reuşită şcolară, „ascultare"/„înţelegere" a raţionalităţii adulte şi capacitate de a-şi argumenta opinia (care asigură mai frecvent succesul fetelor şi al copiilor de vîrste mai mari); afecţiune şi rezistenţă perseverentă (mai eficiente în cazul băieţilor şi al copiilor de vîrste mai mici).

În condiţiile descrise, copilul nu este *integrat* într-o ordine (echipă) familială, ci devine participant activ la construcţia însăşi a acestei ordini. Puşi în faţa unor „marcaje" identitare pe care, cu timpul, copilul ajunge să le stăpînească mai bine, părinţii acceptă că învaţă din ce în ce mai mult *împreună cu* şi *de la* propriii copii.

Pe de altă parte, adulţii nu-şi mai pot legitima poziţia şi autoritatea de educatori pe baza criteriului „teoretic" (ideologic) al vîrstei/experienţei/competenţei. Indiferent dacă este vorba despre raporturile conjugale sau despre acelea dintre părinţi şi copii, poziţiile educat/educator şi autoritatea/supunerea sînt *evolutive* în istoria unei familii şi sînt supuse unei *legitimări practice*. Părintele aparţinînd categoriilor mijlocii urbane este obligat să se „refugieze" tot mai des în *sacrificiul* pe care l-a făcut şi îl face pentru copii, atunci cînd vrea să-şi legitimeze autoritatea în faţa acestora. Atitudinea superprotectoare (hiper-paternalistă) a unora nu e străină de evoluţiile puterii familiale: ea contribuie la extensia cîmpului de dependenţă a copilului şi la prelungirea stării de persoană asistată, devenind astfel un mecanism de cultivare a supunerii infantile şi, implicit, de conservare a autorităţii adulte.

Am notat că povestirile vieţii sugerează că aspectul esenţial al exerciţiului puterii este nu distribuţia autorităţii (cine îşi impune material sau simbolic voinţa?), ci *distribuţia supunerii* (cine se supune voinţei celuilalt?). Orice autoritate pare să înceapă acolo unde ia sfîrşit supunerea şi începe rezistenţa. Nimic din povestirile vieţii nu ne indică o educaţie familială a băiatului ca viitor „cap de familie" capabil să coordoneze acţiuni colective *practice* „raţionale în finalitate" (să decidă asupra scopurilor generale şi pe etape, să aleagă mijloacele adecvate etc.); identificăm astfel de elemente de calcul raţional al practicilor familiale mai degrabă în povestirile fetelor. În comparaţie cu fetele, însă, băieţii au o experienţă mai prelungită şi mai extinsă a insubordonării şi a autonomiei voinţei, tolerată de părinţi şi stimulată adesea de taţi tocmai ca exerciţiu pregătitor al rolului de „cap de familie". Este foarte posibil ca teza autorităţii masculine să rezulte dintr-o suprapunere a conţinutului acestor concepte (autoritate şi insubordonare/autonomie a voinţei). În orice caz, *tema subordonării/insubordonării* pare mai profitabilă ca obiect al analizei ştiinţifice a raporturilor de putere în familiile româneşti decît tema autorităţii propriu-zise; în ceea ce o priveşte pe aceasta din urmă, dimensiunea cea mai interesantă pare a fi nu aceea a distribuţiei (cine?), ci aceea a *naturii voinţei* care este impusă/acceptată (calcul raţional, impuls de moment, capriciu, negaţie a voinţei celuilalt...?), precum şi a *mijloacelor* de impunere/acceptare (tradiţie-ritual, violenţă, argumentare, fapt împlinit...?).

În pofida multiplelor mecanisme prin care puterea vîrstei mai mari și a sexului masculin „se apără" coexistența familială a sexelor și generațiilor devine, pe măsură ce se înaintează în istoria familiei, coexistență a mai multor poli de putere, iar conflictul de autoritate vizează nu atît dreptul propriu-zis de exercițiu al puterii, cît *criteriile de legitimare* și *formele* legitime de manifestare. Vîrsta și experiența tot mai mari ale copiilor joacă, desigur, un rol important; dinamica interacțiunilor familiale are, de asemenea, o contribuție semnificativă; dar „jocul" pare a fi decis de faptul că transformările structurale (școlare, juridice, ideologice) pun la îndemâna copiilor resurse pe care ei reușesc să le mobilizeze în raporturile de putere, privîndu-i totodată pe părinți de unele resurse „tradiționale".

Dincolo de valoarea lor incontestabilă, teoriile transmiterii culturale dinspre părinți către copii nu pot să dea seamă de întreaga complexitate a proceselor educative petrecute în familiile supuse unei puternice mobilități geografice și sociale. Aceste familii trăiesc într-o societate în schimbare profundă și rapidă căreia părinții trebuie să-i facă față „din mers". Ei trebuie să-și socializeze copiii potrivit unui model cultural pe care ei înșiși nu-l cunosc decît parțial și sînt departe de a-l stăpîni. Definițiile date noțiunilor „părinte" și „copil" nu mai pot opune de această dată competența incompetenței, certitudinea incertitudinii, puterea neputinței etc. Chiar dacă transmiterea dinspre generația părinților către aceea a copiilor și tipul de autoritate care îi este atașat rămîn dimensiuni importante, îndeosebi la începutul carierei parentale, pe măsură ce se avansează în istoria familiei, această transmitere este limitată și completată printr-o transmitere în sens invers, precum și printr-un proces de redefinire și reconstrucție în negocierea intergenerațională a obiectivelor, conținuturilor, stilurilor, rolurilor etc. educaționale, iar în ultimă instanță chiar a noțiunilor de parentalitate și copilărie.

7. Serii istorico-biografice și structuri personalizate ale vieții cotidiene

Mai întîi o precizare conceptuală: pe tot parcursul acestei lucrări termenul *structură socială* desemnează tot ceea ce se află în afara subiectului/agentului și formează *cadre stabile* ale acțiunii sale, putînd constitui pentru el simultan *constrîngere* limitativă și *resursă* pe care poate conta, elementele predictibile care pot întreține atît sentimentul limitelor propriei libertăți, cît și pe acela al orientării în elaborarea propriilor proiecte, al ordinii și securității în realizarea acestora: condiții materiale, drepturi și obligații (statute și roluri) instituționale, valori, norme, sisteme de comunicare simbolică, sisteme de reprezentări și de legitimări, categorii ale percepției și evaluării, practici rutiniere etc.

Identitatea socială a familiilor mijlocii urbane de origine rurală și a membrilor lor *nu* se construiește printr-o integrare mai mult sau mai puțin mecanică a individului/grupului în structuri „obiective", instituționale ori ideologice. Ea se construiește *o dată cu* mediul (structura) social(ă) în care se desfășoară practicile cotidiene ale agenților și în care este definită. Orice înlănțuire de transformări macro-structurale

(orice *serie istorică*) este însoţită în mod necesar de o înlănţuire de „mişcări" biografice (familiale, şcolare, migratorii, profesionale, politice, religioase etc.), împreună cu care formează o unitate de semnificaţie, o *serie istorico-biografică*. Aşa, de pildă, seria macro-structurală a anilor 1940-1960 – „dictatură proletară"/ industrializare/ naţionalizare şi cooperativizare/ generalizare şi prelungire a duratei învăţământului obligatoriu/ „purificare" ideologică – este însoţită de pierderea valorii identitare a muncii în agricultură şi, în general, a muncii fizice grele/ devalorizarea categoriilor rurale de identificare/ asumarea migraţiei în urban/ mobilizarea personală în vederea apropierii „marcajelor" identitare urbane/ creşterea valorii identitare a căsătoriei, a spaţiilor domestice şi a copilului/ creşterea valorii identitare a instruirii şcolare şi diplomei/ întărirea ideologiei familiale a echipei, a construcţiei prelungite a descendenţei, a protecţiei copilului şi a „sacrificiului parental". Structurile macro-sociale (ideologie politică, norme juridice şi religioase, condiţii de muncă, tipuri de habitat, moduri de alimentaţie, mode vestimentare, maniere, limbaj, instituţii cu rol instructiv etc.) sînt utilizate ca *rezervoare de resurse*, pe care părinţii le resemnifică în funcţie de coerenţa cu structurile interiorizate în familiile rurale de origine, cu aspiraţiile şi cu rutinele lor, mijlocind pentru copil contactul cu aceste forme reinterpretate. Simultan, copiii înşişi procedează la interpretări proprii pe care le transmit părinţilor. Traiectoriile sociale (migratorii, profesionale, habitaţionale, şcolare etc.) ale membrilor familiei permit astfel un *bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate*, pe care negocierile continui între părinţi şi copii le *reorganizează continuu în ansambluri dinamice* care reprezintă pentru cei în cauză *adevărata* structură socială în care se desfăşoară viaţa lor cotidiană. Putem numi această organizare *structură personalizată a vieţii cotidiene* sau *structură practică/ a experienţei*. Ea traversează toate structurile „obiective" la care fac în mod obişnuit apel sociologii: de clasă, profesională, şcolară, religioasă, de sex, pe vîrste etc. În fiecare moment, ea reţine anumite componente ale acestora şi le „pune între paranteze" pe altele, în fiecare moment ea le conferă un sens, făcîndu-le astfel posibil de trăit (vivabile) şi trezindu-le în acelaşi timp la viaţă. Şi chiar dacă selecţia obiectelor societale este situaţională, această structură nu este, totuşi, conjuncturală. Dimpotrivă, ea prezintă o anume stabilitate, o anume coerenţă spaţială şi temporală, întrucît există o logică a alegerilor pe care le face subiectul, o constanţă a criteriilor de selecţie şi a principiilor de reorganizare a ansamblului. Totodată, chiar dacă este rezultatul unui ansamblu de operaţii ale subiectului (evaluare, selecţie, alegere, atribuire de semnificaţii etc.), ea nu este o structură subiectivă, în sensul că existenţa sa nu se plasează exclusiv la nivelul reprezentărilor subiectului; ea este construită în practicile cotidiene, pentru nevoile practicilor şi este „pusă în funcţiune" în cursul practicilor, astfel încît obiectivitatea sa are aceeaşi natură şi acelaşi grad cu aceea a practicilor.

Aflate în situaţia dilematică descrisă într-unul din paragrafele anterioare, familiile mijlocii urbane încearcă să cumuleze „plusurile" ambelor categorii de identificare, „de la ţară" şi „domn", într-un *model moral-intelectual/şcolar de tip paternalist-clientelar* de viaţă cotidiană şi de dezvoltare psiho-socială; ele trăiesc şi îşi educă progeniturile în interiorul unor structuri practice simultan morale şi intelectuale/şcolare care le permit:

(1) să conserve continuitatea între modelul rural moştenit şi modelul urban, respectiv să se poată diferenţia în raport cu mediul rural de origine şi să se poată identifica în mediul urban de primire, fără să-şi piardă, totuşi, „rădăcinile"/ sentimentul de securitate şi dreptul la solidaritate;

(2) să introducă o ordine în mediul de primire, puţin cunoscut şi, din cauza aceasta, greu de controlat şi insecurizant; cu alte cuvinte, să conserve sentimentul ordinii şi securităţii într-o lume în schimbare profundă şi rapidă;

(3) să se claseze şi să fie clasate într-o categorie valorizantă; dacă poziţiile superioare în structura economică, ori în aceea a puterii le rămîn inaccesibile, ele pot accede la poziţii superioare în această structură moral-şcolară;

(4) să facă realizabile obiectivele strategiilor lor educative şi, mai general, pe acelea ale strategiilor de ascensiune (mobilitate) intergeneraţională.

Rezultă unele ipoteze interesante care permit o nouă manieră de a explica/înţelege *reuşita şcolară şi socială*.Reuşita educaţiei copiilor şi, în special, reuşita şcolară a acestora, precum şi sentimentul părinţilor că au reuşit în viaţă par legate direct de această structură moral-intelectuală paternalist-clientelară. Aceasta este, după toate probabilităţile, resursa care le permite să depăşească handicapul condiţiilor materiale precare, ori pe acela al unor capitaluri culturale şi relaţionale destul de sărace.

Construcţia acestei structuri – implicit, reuşita – pare asociată unei *ideologii familiale particulare*, sinteză între ideologia rurală tradiţională şi ideologia oficială a statului socialist, ale cărei repere sînt: (1) aspiraţia către ascensiunea socială progresivă a membrilor (către o „muncă mai uşoară şi o viaţă mai bună", ceea ce devine cu timpul sinonim cu „tot mai sus"; (2) încrederea că această ascensiune este posibilă, în pofida originii sociale modeste (ideologia meritocratică oficială a jucat aici un rol important, dar nu este deloc de neglijat rolul credinţei că Dumnezeu îi răsplăteşte pe cei „buni"); (3) un anumit voluntarism, alimentat de convingerea că „secretul" reuşitei constă, în ultimă instanţă, în mobilizarea personală (ideologia meritului), în identificarea totală a părinţilor cu reuşita copiilor (ideologia construcţiei prelungite a descendenţei prin sacrificiul parental) şi în solidaritatea membrilor, care le permite să caute şi să mobilizeze toate resursele interne şi externe.

La nivel teoretic general, este important să constatăm că strategiile de apropriere a structurilor instituţionale şi ale raporturilor „faţă în faţă" de primire (în forma „marcajelor" identitare) care se află la originea proceselor prin care sînt construite structurile de viaţă determină o dinamică foarte fină a structurilor familiale şi a raportului cu lumea al membrilor. În final, nici un model nu este reprodus ca atare, nici combinat pur şi simplu cu un altul, nici abandonat. Structurile construite sînt în esenţă originale, fără ca aceasta să implice discontinuitatea faţă de acelea de plecare (rurale) sau faţă de cele de primire (urbane). Pe de altă parte, strategiile orientate către integrare şi reproducţie socială generează schimbare, în timp ce mecanismele schimbării reprezintă, la rîndul lor, suporturi ale unei ordini sociale dinamice. În aceste condiţii, nu ar fi, oare, profitabil să exploatăm resursele unei combinaţii între dialectica hegeliană – care privilegiază rolul „Ideii" – şi cea marxistă – care acordă

prioritate „existenţei sociale" –, pentru a explica procesele sociale pornind de la cunoscutele teze ale unităţii contrariilor şi negării negaţiei?

8. Rezerve subiective de resurse identitare. Educaţie familială şi schimbare structurală

Procesul de construcţie a structurilor de viaţă cotidiană confirmă ipoteza potrivit căreia *„orice acţiune pedagogică (A.P.) este în mod obiectiv o violenţă simbolică ca impunere printr-o putere arbitrară a unui arbitrar cultural"* [Bourdieu şi Passeron, 1970: 18]. Numai că el pune în evidenţă şi faptul că în practicile pedagogice ale familiilor – şi, după toate probabilităţile, în orice practică pedagogică – sensul originar al violenţei simbolice este mai mult sau mai puţin *deturnat*.

Nuanţînd opinia larg acceptată în literatura sociologică mondială – care s-a dezvoltat în marginea ideologiei democratizării societăţilor şi care, în consecinţă, este dominată de obsesia diferenţelor (şi, frecvent, a inegalităţilor) de clasă – potrivit căreia rolul educativ al familiilor de origine constă în principal în construirea unor *structuri subiective primare determinate* care, din trecut, *deschid orizonturile* istoriei prezente şi viitoare a indivizilor aparţinînd claselor favorizate şi *închid limitele* aceleiaşi istorii pentru aceia care au avut neşansa ca părinţii lor să aparţină claselor defavorizate, analiza istorico-biografică arată că procesul de construcţie a sinelui nu este numai *cumulativ*, ci şi *subiectiv şi obiectiv selectiv*: oricare ar fi clasa socială „obiectivă" de apartenenţă, fiecare instanţă educativă îi furnizează individului resurse polivalente a căror apropriere produce o *rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile*, care sînt ulterior continuu resemnificate, respectiv actualizate sau păstrate în rezervă, în funcţie de împrejurarea „aici şi acum" (obiectivă) în care se găseşte subiectul. Experienţa socială pare posibilă numai dacă pentru actorul social sensul biografiei sale prezintă în orice moment o anumită coerenţă, iar aceasta implică raportarea continuă a diferitelor etape şi tipuri ale experienţei unele la celelalte; ceea ce înseamnă că, pe de o parte, raportul direct sau simbolic cu familia de origine dă sens întregii biografii, iar pe de altă parte el însuşi dobîndeşte sens numai în ansamblul întregii biografii, fiind continuu resemnificat şi constituindu-se astfel într-o continuu reînnoită „bază de lansare" a acţiunilor prezente şi a proiectelor de viitor a identificărilor şi diferenţierilor.

O atare observaţie are consecinţe importante asupra dezvoltării teoriei habitusului. Dacă este adevărat că structurile profunde ale agentului îl constrîng pe acesta să reproducă în experienţa actuală practicile încorporate, fără a fi în mod necesar conştient de aceasta, tot atît de adevărat este că experienţa actuală îl obligă să-şi remodeleze „corpul" trecut, iar prin aceasta practicile actuale şi viitoare, fără a fi în mod necesar conştient de aceasta. Experienţele infantile nu rămîn pur şi simplu *„istorie încorporată devenită natură, iar prin aceasta uitată ca atare"* [Bourdieu, 1980: 94], habitusuri care produc continuu practici actuale în conformitate cu scheme produse de istoria trecută, ci sînt reinterpretate şi remodelate pe parcursul întregii biografii, în funcţie

de strategiile identitare ale etapei, de evoluţiile familiilor de origine şi de percepţia distanţelor sociale, de contextul relaţional şi istoric; istoria încorporată, oportunităţile şi constrîngerile prezentului, precum şi promisiunile şi riscurile viitorului îşi proiectează reciproc „jocuri" de lumini şi umbre, astfel încît diferitele experienţe biografice apar cu intensitate diferită în procesul de identificare. Stabilitatea şi coerenţa încorporărilor trecute (habitusurilor) devin cu adevărat comprehensibile doar dacă luăm în considerare *plasticitatea* lor în contextul actual al structurilor de viaţă şi tot cu această condiţie devine comprehensibil rolul habitusurilor în procesul schimbării sociale. Fenomenul *rezilienţei* devine şi el mai uşor de înţeles în acest context teoretic.

Dacă educaţia copiilor reprezintă principala resursă utilizată de categoriile mijlocii pentru construcţia simultană a mediului (structurii) de apartenenţă şi a identităţii individuale şi colective, beneficiind, la rîndul ei, de resursele pe care această construcţie i le oferă, înseamnă că educaţia implică, dincolo de funcţiile sale reproductive incontestabile, o *dimensiune creativă* în raport cu structurile sociale: mai întîi a structurilor de viaţă/ practice/ ale experienţei, iar în timp a structurilor macro-sociale în care cele dintîi îşi au rădăcinile şi pe care le traversează. Cu alte cuvinte: (1) vrem-nu vrem, procesele educative creează nu numai o „fiinţă socială" în fiecare individ, aşa cum a arătat Durkheim, ci şi organizări/structuri specifice ale experienţei şi, în continuare, funcţionări specifice ale macro-structurilor – instituţiilor sociale, inclusiv – pe care acestea le traversează, mai mult sau mai puţin diferite de acelea preconizate în proiectul politic sau instituţional; (2) dimensiunea creativă a educaţiei nu se datorează numai „ieşirilor" din sistem (cunoştinţelor, capacităţilor, abilităţilor indivizilor educaţi în acest sens) – aşa cum preconizează pedagogiile „de avangardă" –, ci *procesului* însuşi, *mecanismelor* sale intime. În consecinţă, controlul evoluţiilor sociale impune *controlul mecanismelor subtile ale proceselor* de construcţie a sinelui, iar nu numai pe acela al „ieşirilor" sale.

9. Politicile educaţionale şi construcţia categoriilor superioare de (auto)identificare. Argumente împotriva intervenţionismului politico-pedagogic a-sociologic. Pledoarie pentru un alt fel de reformă

Dacă în vestul Europei gîndirea pedagogică este din ce în ce mai clar gîndită ca indisociabilă de cercetarea *ştiinţifică* a *realităţilor naţionale*, la noi, ea s-a născut şi s-a dezvoltat în strînsă legătură cu gîndirea filosofică şi religioasă, cu ideologiile şi mişcările politice de emancipare naţională şi socială, procedînd sistematic la ignorarea sau la ostracizarea „corecţiilor" sugerate de sociologi; cazul celor mai de seamă reprezentanţi ai Şcolii sociologice de la Bucureşti, Dimitrie Gusti şi Henri H. Stahl, ale căror observaţii şi proiecte în domeniu au rămas în afara politicilor educative ale celor trei regimuri socio-politice ale României contemporane (interbelic, comunist şi al tranziţiei anilor 1990) face inutilă orice argumentaţie mai amplă. Ruptura pedagogiei de sociologie a făcut ca idealurile educative să fie întotdeauna deduse din idealuri de

societate şi valori „înalte", dar foarte distante în raport cu lumea practic-discursivă a categoriilor rurale şi mijlocii urbane autohtone, iar prin aceasta condamnate la utopie şi la „efecte perverse" tot mai greu de contracarat. Modul de gîndire intervenţionist *a-sociologic* cu privire la educaţie exprimă un raport de dominaţie pedagogică între elite şi mase pe care nici măcar nu se osteneşte să-l mascheze şi pe care practicile istorice l-au transformat într-un *paternalism/clientelism pedagogic* cu funcţie de legitimare. Acest mod de gîndire/acţiune a înregistrat o expansiune progresivă în ultimele trei secole; în paralel, aceeaşi expansiune au înregistrat-o şi lamentările cu privire la incultura maselor, pierderea funcţiei educative a diferitelor instituţii sociale – mai ales a familiei, dar şi a şcolii – etc. Două aspecte par să rămînă, însă, neobservate (sau nerecunoscute?): (1) *legătura dintre intervenţionismul pedagogic a-sociologic şi lipsa de eficienţă a investiţiilor educative*; (2) faptul că tradiţiile în domeniu au fost utilizate ca legitimări ale strategiilor educative ale regimului totalitar, ceea ce evidenţiază *riscurile istorice* pe care un astfel de mod de gîndire le implică.

Analiza seriilor istorico-biografice responsabile de producerea rezervelor subiective de resurse identitare şi de actualizarea acestor resurse dovedeşte că, dacă „funcţia" educativă a familiilor româneşti nu se înfăptuieşte, *problema socială* esenţială o reprezintă nu părinţii (nivelul lor de instruire în domeniu, sentimentul de responsabilitate etc.) – chiar dacă ei nu pot fi total scoşi din cauză –, ci „rezervoarele" politico-ideologice şi instituţionale de categorii superioare de identificare aflate la îndemîna acestora, prea sărace şi mai ales prea distante în raport cu experienţa cotidiană. Cazul şcolii – „rezervorul" principal de resurse –, al discursului ideologic şi normelor juridice, al modelelor popularizate prin mass-media şi prin literatura ştiinţifică adresată părinţilor sînt exemplare.

Şcoala românească postbelică este „demnă" continuatoare a tradiţiilor sale ultra-intelectualiste: independent de ceea ce se afirmă în discursurile pedagogilor, ea privilegiază *obiectivele intelectuale* (cunoştinţe şi capacităţi intelectuale) în defavoarea *obiectivelor practice* (incluzînd aici nu atît abilităţile profesionale, cît raportul *practic* cu Celălalt – membru al familiei, coleg de şcoală sau de serviciu ş.a.m.d., colectivitate ori instituţie socială –, raportul *practic* cu valorile şi normele, cu timpul, cu spaţiul, cu locuinţa, cu alimentaţia, cu bunurile culturale etc., precum şi raportul *practic* cu corpul şi viaţa psihică). Sistemul de învăţămînt se articulează în jurul aceleiaşi idei centrale de *examen*, privilegiind de departe *funcţia şcolii de a-i evalua şi clasa/ierarhiza pe indivizi* în funcţie de criteriul excelenţei intelectuale. Organizarea examenelor pe *discipline de învăţămînt* a făcut ca toate reformele în domeniu să conserve ierarhia între disciplinele „fundamentale" (pentru examen) şi celelalte discipline (marginale). Şi nu este necesară o analiză prea profundă nici pentru a observa că linia de demarcaţie separă disciplinele „intelectuale" de celelalte, nici asocierea obsesivă a performanţei şcolare cu rezultatele în aceste domenii „grele" (mecanismele construcţiei istorice a claselor de elită din licee – aproape invariabil clase de matematică-fizică – ar merita un studiu mai atent). Poate că este, însă, nevoie de o uşoară schimbare de perspectivă pentru a observa că disciplinele marginale sînt tocmai acelea care *ar putea* contribui mai direct la formarea abilităţilor necesare vieţii cotidiene a individului

(în calitate de cetățean, membru al familiei etc., precum și în calitate de ființă care trebuie să-și întrețină și să-și dezvolte funcțiile vitale), între care *abilitățile necesare valorificării instituțiilor sociale ca resurse* și depășirii „realismului" instituțional – reprezentării instituției ca exterioară și constrîngătoare –, al cărui caz extrem este regimul totalitar. Examenele pe discipline îi obligă pe toți elevii să susțină, de exemplu, probe „grele" de matematică al căror conținut le va fi util ca atare în viitor numai unora, în virtutea considerentului – acceptabil, de altfel – că aceste probe implică/măsoară abilități intelectuale generale, dar nu există nici o probă *obligatorie* care să evidențieze/măsoare capacitățile de valorificare a instituțiilor ca resurse în experiența cotidiană, ori de inițiere și întreținere a unui raport cu Celălalt non-instituțional, și nici una care să testeze abilitățile legate de întreținerea funcțiilor vitale (raportul cu propriul corp – igienă personală, nutriție etc. – și cu propria viață psihică – autocontrol, concentrare etc.). Dacă examenul de absolvire (în speță, bacalaureatul) este un examen „de maturitate", atunci disciplinele de examen ne arată fără nici un fel de echivoc că maturitatea este sistematic definită prin dimensiunea sa intelectual-livrescă, pentru că disciplinele „mai ușoare" care abordează omul și societatea rămîn cel mult opționale la examene. Ca și cum maturitatea socială, ori maturitatea afectivă ar fi lipsite de importanță, iar calitatea de membru al unei colectivități, de „utilizator" al instituțiilor, ori raportul cu timpul și spațiul, sau raportul cu corpul și viața psihică ar fi opționale în biografia individuală! Predate și evaluate după criteriile intelectuale pe care idealurile și obiectivele generale ale sistemului național de învățămînt le impun – și care le neagă, practic, specificul –, aceste discipline sînt compromise (evaluarea lor comparativă ca discipline „mai ușoare" este semnificativă).

Pe de altă parte, școala practică un sistem de evaluare elitist și uniformizator, în care *performanța absolută* în domeniu contează mai mult decît *evoluția progresivă* a trăsăturilor de personalitate și a practicilor individuale. Este evident că o astfel de ordine școlară își neagă propria natură educativă și propriul temei, întrucît instituie clasamente care au o foarte mică legătură cu activitatea educativă/școlară propriu-zisă; dacă școala este o instituție educativă și dacă educația înseamnă acumulări progresive, atunci evaluările *școlare* ar trebui să urmărească *progresul datorat educației/școlii* înaintea performanței absolute, ale cărei determinări extrașcolare sînt evidențiate de numeroase studii. Întrebarea este dacă sistemul școlar nu „secretă" în structurile sale ultra-intelectualiste și elitiste instrumente de autoapărare; căci, dacă ar avea loc, formularea unor obiective *practice* și evaluarea *achizițiilor progresive datorate de elevi școlii* (iar nu altor factori) ar reprezenta, în ultimă instanță, o autoevaluare a școlii înseși în raport cu viața reală, astfel încît reușita/eșecul ar deveni dintr-o problemă a individului o problemă (re)cunoscută a instituției.

În orice caz, este neîndoielnic că, deși se autoproclamă „factor principal de cultură și civilizație", școala socialistă se limitează la a fi furnizoare a unei culturi livrești de tip enciclopedic, a cărei unică legătură cu experiența este poziția în clasamentele operate; în consecință, beneficiarii capitalurilor școlare atribuie semnificația maximă notelor, premiilor, examenelor, diplomelor ca măsuri ale competenței, manifestînd un dispreț „suveran" pentru experiența practică. Dacă în vîrtejul evenimentelor

post-decembriste mulţimea a scandat „Noi muncim, nu gîndim!", cauzele trebuie căutate în mare parte în principiile de organizare şi funcţionare ale instituţiei şcolare care îi orientează pe „aleşii" săi către un superior „Noi gîndim, nu muncim!".

Totodată, ideologia politică şi normele juridice hipertrofiază responsabilitatea/culpa parentală (în special maternă), acreditînd imaginea romantico-rousseauistă a copilului absolut inocent şi bun de la natură pe care familia îl „strică". Îngrijindu-se de protecţia statală a copilului în raport cu părinţii săi, Politicianul şi Legislatorul exclud nevoia protecţiei statale a părinţilor în raport cu copilul minor şi în raport cu statul însuşi, trimiţîndu-i în „linia întîi" a unui „război" greu (intervenţia educativă) înarmaţi doar cu dragostea şi responsabilitatea parentale (se pare că la noi luptele simbolico-sentimentaliste de tipul „flori contra tunuri" nu sînt conjuncturale, ci structurale, practicîndu-se de (prea) multă vreme şi în (prea) multe domenii!). Discursul politic şi sistemul normelor juridice instaurează o *totală şi prelungită lipsă de discernămînt şi responsabilitate ale copiilor şi adolescenţilor* ca principiu instituţional al relaţiilor părinţi-copii, pe care mass-media, şcoala, literatura ştiinţifică adresată părinţilor etc. îl popularizează, dar le cer apoi părinţilor să educe discernămîntul şi responsabilitatea şi îi culpabilizează fără cruţare, dacă principiul – pentru a cărui instaurare ei (părinţii) nu au nici o vină – se materializează în acte deviante ale minorilor.

În sfîrşit, imaginea publică a categoriilor superioare construită şi difuzată pe toate canalele (mass-media, şcoală, conversaţie curentă etc.) acreditează adesea tipul omului inteligent şi cult, a cărui viaţă se petrece în sferele înalte ale lecturii, ale reflecţiei abstracte, ale artelor şi pentru care prozaicul cotidian (a cărui componentă este munca) este lipsit de demnitate, ori chiar tipul einsteinian al savantului/geniului creator dezordonat şi zăpăcit; în condiţiile tendinţei de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor în mobilitate, este uşor de înţeles care este impactul acestei imagini.

La capătul analizei, sîntem obligaţi să constatăm că, paradoxal, *înseşi structurile pe care statul/societatea pretinde a le pune la îndemîna familiilor pentru a stimula funcţia lor educativă şi, pe termen lung, progresul social sînt acelea care, printr-un lanţ complicat de resemnificări şi rearticulări la nivelul biografiilor individuale şi familiale, orientează această funcţie şi evoluţiile sociale pe alte direcţii decît acelea prevăzute în proiectele politico-pedagogice.*

Să nu se înţeleagă greşit: nu intervenţionismul pedagogic în sine este incriminat aici, ci intervenţia care, din cauza strălucirii nobilelor idealuri pe care le promovează, devine oarbă la condiţiile reale „aici şi acum" în care trăiesc subiecţii şi în care ea însăşi se efectuează. Statul trebuie să-şi protejeze cetăţenii, iar pentru aceasta intervenţia – mai ales cea educativă – este necesară. Întrebarea este în ce măsură înţeleg aceia care o înfăptuiesc că singura intervenţie legitimă este aceea subordonată fericirii cetăţenilor şi colectivităţii – iar nu idealurilor, oricît de înalte ar fi acestea din perspectiva unui sistem de valori absolut, independent de locuri şi timpuri –, în ce măsură sînt ei preocupaţi să cunoască definiţia *reală* – nu dedusă exclusiv din idealuri sau din modele străine locului şi timpului, oricît de „bune" ar părea – a acestei fericiri şi în ce măsură proiectează şi realizează *o intervenţie pe care cetăţenii şi colectivitatea să o poată valorifica efectiv ca resursă a vieţii lor de fiecare zi.*

Noţiunea „structură a vieţii cotidiene" arată că reforma instituţională – îndeosebi reforma şcolară – actuală ţinteşte în şi este condiţionată de mecanismele profunde ale raporturilor familiilor cu educaţia şi că nici o reformă care implică schimbarea raportului general al individului cu viaţa/practica socială (a „mentalităţilor", în limbajul unor lideri actuali de opinie) nu are şanse de reuşită fără a lua în calcul acest aspect. Cum elitele politico-pedagogice actuale par să îl neglijeze complet, aşa cum au făcut-o toţi înaintaşii lor, actuala reformă nu promite să rezolve în domeniul profund al construcţiei sinelui – şi, implicit, în nici un alt domeniu – semnificativ mai mult decît acelea care au precedat-o. Oricîte „surle şi trîmbiţe" le-ar acompania, schimbările actuale depăşesc cu dificultate nivelul pur administrativ şi par lipsite de coerenţa pe care numai articularea lor în jurul unor *obiective* clare cu privire la producerea sinelui, dinamice şi construite, aşa cum preconiza încă Durkheim, pe un fundament sociologic, le-ar putea-o conferi. Poate că dintre multele avertismente care ar putea fi adresate acelora care îşi asumă rolul de arhitecţi ai reformei structurilor educaţionale – şi, în general, acelora care îşi asumă responsabilitatea reformei structurale actuale – cele mai pertinente ar fi: (1) *Atenţie la mecanismele societale subtile ale construcţiei sinelui!* şi (2) *Atenţie la cercetarea sociologică!*

Monopolul gîndirii politico-pedagogice idealist-utopice asupra reformelor educaţiei naţionale – care şi-a dovedit (prea) din plin „binefacerile" – trebuie desfiinţat printr-o deschidere către *cercetarea* sociologică bazată pe *anchete oneste şi profunde „în teren"*, în măsură să depăşească atît speculaţiile care reduc sociologia educaţiei la un capitol al pedagogiei şi sociologia în general la o evaluare „din mers" (de tip jurnalistic sau eseistic) a vieţii sociale, cît şi descrierile care privilegiază domeniul – e drept, foarte „fierbinte" – al economiei şcolare (condiţii materiale, cadre etc.). Este cazul să luăm măcar acum în serios avertismentul formulat cu o jumătate de secol în urmă de Dimitrie Gusti:

> *În epoca actuală, de intensă organizare a naţiunii noastre, cercetarea realităţii româneşti este deosebit de necesară. Acţiunile eficace cer o documentare temeinică. Acum, superficialitatea şi diletantismul sînt mai mult decît înainte o crimă contra naţiunii.* [Gusti, 1968: 99-100]

> *Aşadar, înainte de a purcede la cultivarea poporului, poporul trebuie cunoscut.* [Gusti, 1973: 194]

Anexă

DIN CULISELE UNEI ANCHETE DE EXPLORARE

Într-o primă etapă (1994), am încercat constituirea unui eşantion reprezentativ pentru familiile cu copii şcolari din oraşul Iaşi, luînd ca bază de pornire statisticile disponibile (foarte puţin generoase în domeniul structurii familiilor) şi informaţiile (extrem de sărace) cuprinse în cataloagele şcolare. Le-am solicitat apoi, prin intermediul unor scrisori însoţite de un mic chestionar, familiilor selectate să coopereze. Numărul răspunsurilor pozitive trimise la şcoală prin intermediul copiilor a fost neaşteptat de mic; el s-a diminuat şi mai mult atunci cînd subiecţii s-au văzut efectiv în postura de „anchetaţi".

Primele ipoteze explicative trimiteau la conjunctura socio-politică: populaţia se afla sub influenţa puternică a mitului Securităţii omniprezente a cărei misiune este aceea de a sancţiona libertatea de opinie şi se temea de orice putea să semene cu anchetele acestei instituţii, iar sociologul – al cărui rol profesional făcea obiectul unor percepţii confuze [Stănciulescu ş.a., 1992] – inspira prea puţină încredere.

În timpul înregistrărilor ulterioare, alte ipoteze au putut fi formulate. În pofida bunelor lor intenţii, unii subiecţi au dificultăţi în a dezvolta un discurs mai amplu de tipul biografiei comentate ne- sau semi-structurate şi solicită frecvent intervenţia operatorului („*Şi să spun eu aşa... Mai bine mă întrebaţi şi eu vă spun*" [fem., n. 1958; şcoală profesională; agricultoare]). Omul obişnuit nu se simte în largul său în faţa cadrului didactic universitar, care, în contextul suspiciunii post-comuniste cvasi-generalizate, este, totuşi, obligat să-şi decline poziţia, pentru a fi acceptat ca partener de discuţie; în prezenţa „Doamnei Profesoare", subiectul îşi reconstruieşte propria biografie, se teme continuu să nu greşească, îşi autocenzurează opiniile, limbajul, ţinuta, poziţia etc., dar este mult mai degajat atunci cînd interviul este înregistrat de un(o) student(ă) pe care îl(o) cunoaşte de multă vreme (faptul are relevanţă pentru studiul procesului de construcţie a identităţii sociale şi permite formularea ipotezei plasticităţii habitusurilor); în pofida cadrului familiar (interviurile sînt înregistrate în cea mai mare parte în locuinţa subiectului), relaţia cu „universitarul" este incomodă, fiind percepută, mai ales la prima întîlnire, ca „oficială" şi verticală, aşa încît subiecţii se autoprotejează, refuzînd-o.

Dacă populaţia manifestă rezerve mari faţă de „oficiali", înseamnă că abordarea iniţială a părinţilor prin intermediul şcolii unde învaţă copiii nu este cea mai fericită opţiune. De altfel, în timpul primelor lecturi ale interviurilor, s-a putut constata că, în general, au consimţit să colaboreze familiile care îşi evaluau propria relaţie cu şcoala ca cel puţin satisfăcătoare. Cum aceste familii au copii în situaţie de reuşită şcolară

relativă, o altă ipoteză poate explica rezervele părinţilor: tema însăşi a cercetării este incomodă, acolo unde comportamentele şcolare şi sociale ale copiilor se îndepărtează de modelul socialmente evaluat ca performant sau măcar ca normal, ca şi cum părinţii s-ar simţi vinovaţi pentru copiii lor şi ar evita (s-ar teme?) să fie, indirect, „traşi la răspundere" (un nou fapt care are relevanţă pentru studiu şi o nouă ipoteză: a consecinţelor culpabilizării părinţilor asupra strategiilor lor educative).

Dificultăţile de rememorare a detaliilor par mai mari în cazul copilăriei petrecute în sate. Una dintre explicaţii ar putea fi căutată în chiar „legile" memoriei: *„Asta chiar îi mai greu, e mai departe"* [masc., n. 1948; şcoală de meserii; muncitor]. O alta ar putea viza natura amintirilor, subiecţii care au suferit numeroase privaţiuni materiale şi afective părînd să reacţioneze precum personajul Ion Trestie din romanul autobiografic *Lina* al lui Tudor Arghezi, care n-ar vrea *„să mai străbat*(ă) *o copilărie în ruptul capului"*. În sfîrşit, trebuie luată în consideraţie ipoteza dezvoltată de Stahl [1939, I], potrivit căreia, luaţi individual, membrii colectivităţilor arhaice sînt incapabili să relateze o practică socială, întrucît *memoria este aici colectivă şi practică*: numai puşi în situaţia de a re-experimenta rolul care le revine într-o acţiune colectivă, subiecţii o pot reactualiza, ceea ce face ca experienţele infantile petrecute în astfel de colectivităţi să poată fi recuperate cel mult într-un „joc de roluri" pe care, parţial, povestirile vieţii îl permit.

Prin forţa lucrurilor, a fost necesară o schimbare de strategie: am renunţat la orice ambiţie de reprezentativitate, iar unităţile eşantionate au fost selectate în continuare prin intermediul reţelelor de sociabilitate (vecini, cunoştinţe) şi al studenţilor secţiei de Sociologie-Politologie a Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi. Lucrările practice în sociologia familiei şi în sociologia educaţiei ale acestora s-au dovedit, în cele din urmă, cea mai bună bază de plecare: ele se constituie într-o „bancă de date" care face posibilă comparaţia, iar apoi selecţia acelor unităţi a căror istorie apare ca exemplară pentru o categorie socială şi pentru o etapă istorică date şi ai căror membri au probat deja capacitatea de a-şi povesti viaţa într-un discurs mai amplu şi relativ coerent, în faţa aparatului de înregistrat. În plus, ele oferă unele interviuri marginale care pot satura o informaţie lacunară în eşantionul de bază.

Cu toate că se pot „izola" o etapă iniţială de pregătire şi una finală de prelucrare şi interpretare a materialului empiric, diferitele operaţiuni s-au împletit pe întreg parcursul anchetei; în mersul ei real, aceasta a luat forma unui continuu „du-te – vino" între operaţiuni de documentare teoretică şi istorică, de (re)construire a grilelor, de culegere şi de prelucrare a datelor empirice, de recoltare/înregistrare/transcriere a povestirilor furnizate de subiecţi, de identificare şi comparare a temelor abordate de aceştia, de corelare a faptelor şi opiniilor, de formulare/întărire/infirmare a ipotezelor. Ceea ce înseamnă că această cercetare se află departe de prescripţiile manualelor clasice de metodologie, dar foarte aproape de unele orientări foarte recente. Cu alte cuvinte, ea trebuie evaluată nu prin prisma unei concepţii stabilizate (şi şcolăreşti) a cunoaşterii sociologice, ci ca exerciţiu de inovare a acesteia. Un exerciţiu plin de riscuri, e adevărat. Dar pasionant şi plin, în egală măsură, de promisiuni.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Albu, I., 1965, „Funcţia educativă a familiei în lumina Codului familiei Republicii Populare Române", în *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Series Iurisprudentia* (extras).

Althusser, L., 1970, „Idéologie et appareils idéologiques d'État : sur la reproduction des conditions de la production", *La Pensée*, iulie, pp. 3-21 (reprodus în F. Mahler, *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, pp. 173-184).

Aluaş, I., Rotariu, Tr., 1970, „Mobilitatea populaţiei. Mobilitatea orizontală", în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamţu (coord.), *Buciumi. Un sat din Ţara de Sub Munte*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 230-254.

Ariès, Ph., 1973, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2-ème édition, Paris, Éditions du Seuil (prima ediţie 1960).

Ariès, Ph., Duby, G., 1985, *Histoire de la vie privée. De l'Empire romain à l'an mil*, Éditions du Seuil, Paris (trad. rom. : *Istoria vieţii private. De la Imperiul Roman la anul o mie*, Bucureşti, Editura Meridiane, 1994).

Atanasiu, D., Bădina, O. (coord.), 1972, *Tineret rural. Participare şi acţiune socială*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Baias, F., Avram, M., 1996, *Legislaţia familiei*, Bucureşti, Editura ALL.

Banciu, A., Banciu, D., 1988, „Tipologii şi studii de caz privind familia şi prevenirea devianţei în rîndul tinerilor", în C.C.P.T., *Tineret. Educaţie. Participare. Două decenii de cercetare ştiinţifică şi acţiune socială*, Sesiunea anuală de comunicări, Buşteni, 25-27 mai 1988, vol. II, pp. 286-292.

Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987, *Adolescenţii şi familia. Socializare morală şi integrare socială*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Barasch, E., Nestor, I., Zilberstein, S., 1960, *Ocrotirea părintească. Drepturile şi îndatoririle părinţilor faţă de copiii minori*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Bazac, D., 1977, „Identificarea cu modelul – premisă a construirii idealului de viaţă al adolescentului", în *Viitorul social. Revistă de sociologie şi ştiinţe politice*, nr. 2, pp. 374-351.

Bădina, O., Dumitriu, D., Neamţu, O., 1970, *Tineretul rural '68*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Bădina, O., Mahler, Fr., 1970, „Funcţiuni şi tendinţe ale familiei contemporane", în P. Bărbulescu, C. Ştefănescu, L. Ţopa, *Tineretul şi familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viaţa de familie*, Bucureşti, Editura Politică, pp. 34-52.

Bărbulescu, P., Ştefănescu, C., Ţopa, L. (coord.), 1970, *Tineretul şi familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viaţa de familie*, Bucureşti, Editura Politică.

Bătrînu, E., 1980, *Educaţia în familie*, Bucureşti, Editura Politică.

Bârsănescu, Şt., Bârsănescu, Fl., 1978, *Educaţia, învăţământul, gîndirea pedagogică din România. Dicţionar cronologic*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Benedict, R., 1943, *Rumanian Culture and Behavior*, New York, distributed by Institute for intercultural studies (Not for publication), disponibil la University of Washington Libraries, Resource Sharing Service, Interlibrary Loans, Seattle, Washington 98195-0001.

Bertaux D., 1992, „Familles et mobilité sociale. La méthode des généalogies sociales comparées", dans Ana Nunes de Almeida et al. (sous la dir. de), *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*, Lisbonne, ISCTE, pp. 281-293.

Bertaux, D., 1997, *Les Récits de vie*, Paris, Nathan.

Biblioteca Centrală de Stat a R.P.R., 1959, *Părinți și copii. Indice bibliografic de recomandare*, București, f. ed.

Biblioteca Municipală „Gh. Asachi", 1971, *100 de cărți despre educația copiilor la școală și acasă. Bibliografie de recomandare*, Iași, f. ed.

Blaga, L., 1979, *Opere*, vol. VI: *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, București, Editura Minerva.

Boerescu, N.D., 1908, *Morala în acțiune în familie*, Conferință ținută la Școala primară de băieți Nr. 1 din Pitești, 27 ianuarie 1908, Pitești, Tipografia „Transilvania".

Bogdan, T., Cernea, M., Constantinescu, M., Cristea, P. (coord.), 1970, *Procesul de urbanizare din România. Zona Brașov*, București, Editura Politică.

Bonvalet C., Merlin, P. (eds.), 1988, *Transformation de la famille et habitat*, INED, IDEF, DREIF, Cahier no. 120, Paris.

Borgovanu, V.Gr., 1900, *Ionel. Educațiunea unui bun copil. Carte pentru părinți și alți educatori. Principiile morale și creștinesci de care trebue să se conducă părinții în educațiunea copiilor lor*, București, Gherla.

Botez, C., 1937, „Réponse au questionnaire du B.I.T. sur les conditions du travail des femmes en Roumanie", în *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială*, XV, nr. 1-2, pp. 157-161.

Botezatu, D., Boda, S., 1989, „Noi tendințe ale interacțiunii familiale", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 284-288.

Bourdieu, P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Élements pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit (un scurt fragment este reprodus în Fred Mahler, *Sociologia educației și învățămîntului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pp. 187-205).

Brill, T., 1967, „O povestitoare din Hațeg. Fantezie și realitate în basmele și viața povestitoarei Sînziana Ilona", în H.H. Stahl ș.a., *Studii de folclor și literatură*, București, Editura pentru Literatură, pp. 191-245.

Cajal, M., 1975, *Educarea copilului în familie*, București, Editura Medicală.

Calomfirescu, D., 1989, „Autoritatea parentală în adolescență", în *Revista de pedagogie*, nr. 10, pp. 30-32.

Cantemir, D., 1978, *Descrierea Moldovei*, București, Editura Ion Creangă.

Cantemir, D., 1974, „Divanul sau gîlceava Înțeleptului cu Lumea sau giudețul Sufletului cu Trupul", în *Opere complete*, vol. I, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Caragiale, I.L., 1900, „Școala și familia", în *Opere*, vol. IV, Ediție critică îngrijită de P. Zarifopol și Ș. Cioculescu, București, Fundația pentru Literatură și Artă, 1938, pp. 75-79.

Caragiale, I.L., 1964, *Schițe și amintiri*, vol. II: „Lanțul slăbiciunilor", București, Editura pentru Literatură.

Catană, M.E., 1980, „Mijloace de realizare a interrelației familie-școală și educarea profamilială a elevilor", în *Revista de pedagogie*, nr. 8, pp. 19-21.

Cădere, V., 1970, *La famille et la protection de l'enfant en la législation roumaine*, Lisboa, Academia das Ciencias de Lisboa, Biblioteca de Altos Estudos, No. 102.

Ceaușescu, N. (din gîndirea politică a...), 1988, *Rolul familiei în societatea românească*, București, Editura Politică.

Cernescu, T., 1983, „Familia tînără și serviciile sociale specifice", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 416-423.

Cernichevici, S., 1985, „Educația pentru viața de familie în școală", în *Revista de pedagogie*, nr. 2, pp. 27-29.

Chombart de Lauwe, M.-J., 1960, „Les enfants", dans Paul Chombart de Lauwe (éd.), *Famille et habitation*, vol. II, *Essai d'observation expérimentale*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1960, pp. 181-193.

Cioculescu, Ș. ș. a., 1973, *Istoria literaturii române*, vol. III: *Epoca marilor clasici*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Ciotea, Fl., 1986, „Formarea și educarea comportamentului familial și sociodemografic", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 6, pp. 448-457.

Ciucă, V., 1981, *Pe urmele lui Calistrat Hogaș*, București, Editura Sport-Turism.

Codreanu, S., Codreanu, C., 1974, *Joc și muncă la trei ani*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

* * * *Codul familiei*, 1993, București, Lumina Lex.

Cojocaru, A., 1958, „Aspecte ale colaborării dintre școală și familie", în *Revista de pedagogie*, nr. 2 (feb.), pp. 61-64.

Conea, I. (coord.), 1940, *Clopotiva, un sat din Hațeg. Monografie sociologică întocmită de echipa regală studențească 19/935*, vol. I-II, București, Institutul de Științe Sociale al României.

Consiliul Național al Femeilor din R. S. R., 1965, *Responsabilitatea moral-socială a părinților în societatea socialistă*, București, f. ed.

Constantinescu, I., 1970, „Opinii ale tineretului din mediul industrial privind viața de familie", în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 108-130.

Constantinescu, M., Stahl, H. H. (coord.), 1970, *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Slatina-Olt*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Costa-Foru, X. C., 1945, *Cercetarea monografică a familiei. Contribuție metodologică*, București, Fundația Regele Mihai I.

Coșbuc, G., 1901, „Școală și funcționarism", în *Albina*, nr. 8 (25 noiembrie).

Coșbuc, G., 1907, „Creșterea rea a copiilor", în *Albina*, nr. 18 (28 ianuarie).

Creangă, I., 1956, *Amintiri din copilărie. Povestiri și povești*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.

Dahrendorf, R., 1996, *Conflictul social modern. Eseu despre politica libertății*, Editura Humanitas, Editura Universității „Al. I. Cuza" Iași, Central European University Press (prima ediție 1988).

Damian, N., 1970, „Schimbări ale structurilor familiale în cadrul procesului de urbanizare", în M. Constantinescu și H. H. Stahl (coord.), *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Slatina-Olt*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 209-254.

Damian, N., 1972, *Sociologia familiei. Note de curs*, Universitatea București (litografiat).

Dan-Spînoiu, G., 1974, *Factori obiectivi și subiectivi în integrarea profesională a femeii*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Darie, Al., 1970, „Tradițional și modern în atitudinea tineretului rural față de viața de familie", în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa, *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 131-153.

Delavrancea, C., 1988, *Dintr-un secol de viață*, București, Editura Eminescu.

Devereux, G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportament*, Paris, Flammarion.

Dimitrescu-Iași, C., 1892, „Educația în familie", în C. Dimitrescu-Iași, *Texte despre educație și învățământ*, Studiu introductiv, texte alese, note și comentarii de Ion I. Vlad, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969, pp. 107-114.

Dimitriu, C., 1973, *Constelația familială și deformările ei*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Dimitriu, C., 1974, „Familia și adolescentul", în P. Brânzei, *Adolescență și adaptare. Studii și cercetări*, Iași, C.C.P.T., pp. 126-136.

Dimitriu, C., 1975, *Le dați copiilor totul, dar le cereți destul ?*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Doana, S., 1965, *Elevii mei, copiii dumneavoastră*, București, Editura Didactică și Pedagogică (În ajutorul părinților).

Drăgan, I., Stoicescu, C., 1970, „Rolul școlii și al familiei în orientarea școlară și profesională", în *Revista de pedagogie*, nr. 8, pp. 46-52.

Dumitrescu, I., 1970, „Concepția tineretului studențesc despre viața de familie", în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 154-172.

Durkheim, É., 1980, *Educație și sociologie*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică (prima ediție 1922).

Eliade, M., 1991, *Memorii (1907-1960)*, vol. I, București, Editura Humanitas.

Ferrarotti, F., 1983, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.

Filipescu, I.P., 1993, *Tratat de dreptul familiei*, Bucureşti, Editura ALL.

Fischbein, E., 1970, *Climatul educativ în familie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică (Pentru părinţi).

Fleancu, G., Stoian, I., 1964, *Copii, familie, educaţie ştiinţifică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Galopenţia, A., Georgescu, D.C. (coord.), 1938, *60 de sate româneşti cercetate de echipele studenţeşti în vara 1938. I. Populaţia*, Bucureşti, Institutul de Ştiinţe Sociale al României.

Georgescu, D.C., 1945, *Drăguş – un sat din Ţara Oltului (Făgăraş). Demografia şi igiena populaţiei*, Bucureşti, Institutul Social Român.

Gheorghe, M., 1988, „Colaborarea învăţătorului cu familia – temei al reuşitei şcolare", în *Revista de pedagogie*, nr. 5, pp. 23-26.

Ghivirigă, L., 1966, *Rolul mamei în educarea copiilor*, Bucureşti, Comitetul de Stat pentru Cultură şi Artă, Consiliul pentru răspîndirea cunoştinţelor cultural-ştiinţifice (material documentar).

Ghivirigă, L., 1970, *Copiii timizi*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică (Pentru părinţi).

Ghivirigă, L., 1970, „Coordonate actuale în pregătirea pedagogică a părinţilor", în P. Bărbulescu, C. Ştefănescu, L. Ţopa (coord.), *Tineretul şi familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viaţa de familie*, Bucureşti, Editura Politică, pp. 349-364.

Ghivirigă, L., Dulfu, M., 1963, *Sistemul activităţii şcolii cu familia*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.

Gluvacov, A., 1975, *Afirmarea femeii în viaţa societăţii*, Bucureşti, Editura Politică.

Gorovei, A., 1921, *Datorii şi drepturi. Carte pentru săteni*, Bucureşti, Atelierele Grafice „Tiparul Românesc".

Grigorescu, P., Constantinescu, V., 1978, „Mutaţii în comportamentul cuplurilor maritale din menajele persoanelor cu ocupaţii mixte", în *Viitorul social. Revistă de sociologie şi ştiinţe politice*, nr. 1, pp. 79-86.

Grofşorean, C. (coord.), 1938, *Anchetă monografică în comuna Belinţ*, Timişoara, „Tipografia Românească".

Gruescu, A., 1976, *Importanţa familiei ca mediu educogen*, Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, Institutul Central de Perfecţionare a Personalului Didactic, Filiala Timişoara.

Gusti, D., 1942, „Comentarii la studiul «Ştiinţa şi pedagogia naţiunii»", în *Opere*, vol. IV, *Sistemul de sociologie, etică şi politică. C. Politica. Sistemul mijloacelor pentru realizarea valorilor şi normelor sociale şi etice ale realităţii sociale viitoare*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970, pp. 234-264.

Gusti, D., 1968, „Starea de azi a satului românesc", în *Opere*, vol. I, *A. Sociologia*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 486-491 (publicat prima dată în *Sociologie românească*, III, nr. 10-12/1938, pp. 431-436 şi republicat

ca prefață la A. Galopenția – coord., *60 de sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, București, Institutul de Științe Sociale al României, 1941).

Gusti, D., 1971, *Opere*, vol. V: *Fragmente autobiografice. Autosociologia unei vieți, 1880-1955*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Gusti, D., 1973, *Scrieri pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Harbădă, I., 1988, „Funcționarea principalelor instanțe de socializare în raport cu delincvența juvenilă", în C.C.P.T., *Tineret. Educație. Participare. Două decenii de cercetare științifică și acțiune socială*, Sesiunea anuală de comunicări, Bușteni, 25-27 mai 1988, vol. II, pp. 303-314.

Herseni, Tr., 1932, *Individ și societate în satul Fundul Moldovei. Câteva aspecte*, Extras din *Arhiva pentru Știința și Reforma Socială*, Revista Institutului Social Român, Anul X, nr. 1-4.

Herseni, Tr., 1944, *Drăguș – un sat din Țara Oltului (Făgăraș). Unități sociale*, București Institutul de Științe Sociale al României.

Herseni, Tr., 1966, „Puncte de vedere în sociologia familiei", în *Revista de filosofie*, nr. 11, pp. 1339-1350.

Herseni, Tr. (coord.), 1970, *Industrializare și urbanizare. Cercetare de psihosociologie concretă la Boldești*, București, Editura Academiei R.S.R.

Holban, I., 1977, „Sistemul complex de asistență a copilului (schițarea unei problematici)", în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 35-39.

Iacovișac, C., 1973, „Mediul familial și delincvența juvenilă", în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 135-143.

Iancu, S., 1986, „Copiii – rațiunea de a fi a familiei, tinerețea și viitorul patriei", în *Revista de pedagogie*, nr. 5, pp. 37-39.

Ignat, Gh.P., 1930, *Școala, familia și societatea*, Iași, Viața Românească.

Ionescu, Al., 1957, „Școala și familia", în *Aspecte din educația în familie*, București, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, pp. 3-22.

Iordănescu, M. (ed.), 1984, *Evoluția ideilor despre educație și învățământ în gîndirea scriitorilor români din cele mai vechi timpuri pînă la înfăptuirea statului național unitar* (antologie), București, Editura Eminescu.

Iorga, N., 1916, *Povestea unui băiat de la țară („Biografia lui Vasile Mateiescu", scrisă de el însuși; București, 1876)*, Vălenii de Munte, Editura Neamul Românesc (91 p.).

Isăroiu, A., Ciotea, Fl., 1981, „Școala și familia în procesul de educare a tineretului", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 858-867.

Itu, M., Potorac, E., 1970, „Climatul afectiv familial și influența pe care o exercită în educația copiilor", în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică, pp. 306-326.

Ivanov, V., Pavlid, V., 1960, *Cartea tăticului*, București, Editura Medicală.

Jenny (J.), 1960, „Le jeune dans la famille et dans le logement", dans Paul Chombart de Lauwe (éd.), *Famille et habitation*, vol. II, *Essai d'observation expérimentale*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1960, pp. 197-220.

Kaufmann, J.-C., 1996, *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan; trad. rom. în curs la Editura Polirom, Iași, 1998.

Kivu, M., 1989, „Locuirea ca relație socială", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 2, pp. 121-129.

Lahire, B., 1995, *Tableaux de familles. Heures et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.

Lazăr, V., 1914, *Creșterea în familie. Carte scrisă pentru mamele române*, București, Academia Română.

Le Corbusier, 1926, *Almanach d'architecture moderne*, Paris.

Liciu, V., 1975, *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Lupu, N., Văcăraşu, I., 1973, „Dezvoltarea orașului Vaslui și a zonei sale periurbane", în M. Merfea (coord.), *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Vaslui*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 227-244.

Maior, P., 1809, în M. Iordănescu (ed.), *Evoluția ideilor despre educație și învățământ în gîndirea scriitorilor români din cele mai vechi timpuri pînă la înfăptuirea statului național unitar* (antologie), București, Editura Eminescu, 1984.

Maior, P., 1913, „Istoria besericii române...", în *Scrieri*, vol. II, ediție critică de Fl. Fugariu, București, Editura Minerva, 1976.

Maiorescu, T., 1975, *Jurnal și epistolar*, vol. I (noiembrie 1855 – martie 1959), București, Editura Minerva.

Maiorescu, T., 1978, *Jurnal și epistolar*, vol. II (martie 1859 – 17 iulie 1860), București, Editura Minerva.

Marcu, L.P., 1969, „Structures familiales en Roumanie à l'époque contemporaine et le processus de leur généralisation typique", în *Revue roumaine des sciences sociales. Série de sociologie*, no. 13, pp. 99-110.

Matei, I.I., 1973, „Locul familiei în dezvoltarea multilaterală a societății", în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 171-177.

Matei, I., 1982, „Funcțiile sociale, educative și responsabilitatea socială a familiei. Dezbatere – 31 mai 1982", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 4, pp. 548-549.

Matei, I., Stănoiu, A., Mihăilescu, I., 1982, „Funcțiile sociale, educative și responsabilitatea socială a familiei. Dezbatere organizată de Academia de Științe Sociale și Politice și Comisia Națională de Demografie", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 5, pp. 638-643.

Mehedinți, S., 1919, *Altă creștere. Școala muncii*, ediția a doua, București, Editura Tipografiei „Convorbiri Literare" (prima ediție 1919).

Merfea, M. (sub red.), 1973, *Procesul de urbanizare în R. S. România. Zona Vaslui*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Miftode V., 1978, *Migrațiile și dezvoltarea urbană. O analiză istorică și prospectivă a rural-urbanului*, Iași, Editura Junimea.

Miftode, V., 1984, *Elemente de sociologie rurală*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.

Miftode, V., 1987, *Sociologia educației*, vol. I, Iași, Universitatea „Al. I. Cuza".

Mihăilescu, I., 1987, „Schimbări în modelele familiale", în S. M. Rădulescu, I. Mihăilescu, A. Stănoiu, D. Banciu și M. Voinea, *Problematica familiei în*

dezbaterile sociologice contemporane, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea București, pp. 15-27.

Mironescu, O. I., 1915, *Familia și școala. Observări asupra educației noastre de astăzi și cooperația între familie și școală*, Constanța, „Vulcan".

Mitrofan, I., Mitrofan, N., 1987, „Rolul școlii și familiei în cunoașterea și prevenirea unor fenomene de dezadaptare școlară", în *Revista de pedagogie*, nr. 7, pp. 16-18.

Mitrofan I., Mitrofan N., 1991, *Familia de la A... la Z. Mic dicționar al vieții de familie*, București, Editura Științifică.

Mitulescu, S., Ștefănescu, P., 1986, „Dimensiuni ale diferențierii și omogenizării sociale", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 223-231.

Moisescu, M., 1970, *Ce-o să spună lumea*; 1971, *Din însemnările unui tată*; 1973, *Să ajungi om de omenie;* București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Modreanu, P.A., 1930, *Familia și școala. Probleme de educație referitoare la creșterea și instruirea copiilor*, Iași, Viața Românească.

Mureșan, V., 1976, *Atitudinea familiei față de orientarea școlară și profesională a copiilor*, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea din Timișoara, Facultatea de Științe ale Naturii.

Mureșan, V., 1988, *Familia – factor prim de educație*, Universitatea din Timișoara, Facultatea de Științe ale Naturii.

Mureșanu, A., 1844, „O vorbă pentru creștere și școale", în *Reflexii*, Cluj, Editura Dacia, 1977.

Negruzzi, C., 1853, „Familia", în *Opere complete*, vol. I: Proză, ediția a II-a, București, Editura Minerva, 1916.

Nestor, G., 1977, *Bunici – Părinți – Copii*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Nica, I., Țopa, L. (coord.), 1974, *Colaborarea școlii cu familia elevilor de clasa I*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Nichita, I., Daraban, Gh., 1979, „Mobilitatea socio-ocupațională și implicațiile ei asupra dimensiunii familiei", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 3, pp. 560-569.

Nicolau, C.C., *Între familie și școală. Însemnările și reflexiile unui părinte*, București, f.ed.

Nicolau, M., 1988, *Pe urmele lui Ion Marin Sadoveanu*, București, Editura Sport-Turism.

Nițu, M., 1979, „Bugetul de timp al elevilor din clasele I-IV", în *Revista de pedagogie*, nr. 3, pp. 60-63.

Oproiu, C., 1911, *Greșelele Părinților în Educația Copiilor*, București, f. ed.

Păunescu, C., 1977, *Nervozitatea copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Peneff, J., 1990, *La Méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin.

Petroman, P., Curuțiu, S., 1988, „Dirigintele și familia", în *Revista de pedagogie*, nr. 6, pp. 20-24.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P., 1983, *Les Récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF.

Popescu, Al., 1971, *Ucenicia morală*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Popescu, E., 1980, „Consultația psiho-pedagogică pentru elevi și părinți", în *Revista de pedagogie*, nr. 4, pp. 8-9.

Popescu, Fl., 1976, *Părinți vitregi... părinți buni*, București, Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Popescu, T.R., 1963, „Funcția educativă a familiei socialiste", în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 25-36.

Popovici, N., 1943, „Influence du travail de la femme sur la vie de la famille", în *Archives pour la science et la réforme sociales*, no. 1-4, pp. 131-137.

Preda, M., 1957, *Moromeții*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă.

Procopiescu, I.V., 1935, *Problema educațiunii morale a societății*, Corabia, Caracal.

Radulian, V., Merfea, M., 1969, „Implicații educative ale navetismului părinților", în M. Constantinescu (coord.), *Integrarea socială a tineretului. Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, pp. 64-87.

Rădulescu, I.E., 1840, „Proiect pentru instrucția publică", în *Scrieri politice, sociale și lingvistice*, ediție îngrijită de G. Baiculescu, București, Editura Scrisul Românesc, f.a.

Rădulescu, S.M., 1989, „Paradigme în studiul sociologic al stabilității familiei", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 6, pp. 434-441.

Rădulescu, S.M., Banciu, D., 1990, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*, București, Editura Medicală.

Rădulescu, S., Mihăilescu, I., Stănoiu, A., Banciu, D., Voinea, M., 1987, *Problematica familiei în dezbaterile sociologice contemporane*, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea București.

Rivière, Cl., 1993, „Clientèle", în R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (dir.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse.

Robea, M., „Colaborarea dintre școală și familie", în *Revista de pedagogie*, nr. 8 (august), pp. 56-61.

Rudică, T., 1977, *Dialogul familial*; 1981, *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*; Editura Didactică și Pedagogică (Pentru părinți).

Runceanu, E., 1973, „Serviciile sociale pentru copii", în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 1, pp. 126-134.

Sadoveanu, M., 1906, „Mormîntul unui copil", în *Dureri înăbușite. Povestiri*, Editura pentru Literatură, 1966, pp. 99-118.

Sadoveanu, M., 1910, „La paisprezece ani", în *Dureri înăbușite. Povestiri*, Editura pentru Literatură, 1966, pp. 282-289.

Salade, D., 1969, „Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor", în M. Constantinescu (coord.), *Integrarea socială a tineretului. Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, pp. 32-63.

Sălăvăstru, C., 1995, *Logică și limbaj educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Schveiger, P., 1984, *O introducere în semiotică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

Schütz, A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, trad. fr., Paris Méridiens Klincksieck.

Scorţan, Gh., 1988, „Raporturi intra- şi intergeneraţionale", în C.C.P.T., *Tineret – Cercetare – Acţiune socială. Caiet documentar*, nr. 6, pp. 84-111.

Simionescu, I., 1937, *Ţara noastră. Natură. Oameni. Muncă*, Bucureşti, Fundaţia pentru Literatură şi Artă „Regele Carol II".

Slavici, I., 1880, „Budulea Taichii", în *Proză. Poveşti. Nuvele. Mara*, vol. I, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1979.

Slavici, I., 1884, „Pădureanca", în *Proză. Poveşti. Nuvele. Mara*, vol. II, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1979.

Slavici, I., 1894, „Mara", în *Proză. Poveşti. Nuvele. Mara*, vol. II, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1979.

Solomonescu, O., 1986, „Locul şi rolul femeii în construcţia socialismului în România", în *Viitorul social. Revista de sociologie şi ştiinţe politice*, nr. 1, pp. 7-11.

Spornic, A., 1975, *Utilizarea eficientă a resurselor de muncă feminine în România*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Stahl, H.H., 1934, *Cultura satelor. Cum trebuie înţeleasă*, Cluj, Editura Revistei „Satul şi şcoala".

Stahl, H.H. (dir.), 1939, *NEREJ. Un village d'une région archaïque. Monographie sociologique. I. Le Cadre cosmologique, biologique, historique et psychique. II. Les Manifestations spirituelles. III. Les Manifestations économiques, juridiques et administratives. Unités, procès et tendances sociales*, Bucarest, Institut de Sciences Sociales de Roumanie.

Stahl, H. H., 1959, *Contribuţii la studiul satelor devălmaşe româneşti*, vol. II, *Structura internă a satelor devălmaşe libere*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Populare Române.

Stahl, H.H., 1966, „Puncte de vedere în sociologia familiei", în *Revista de filosofie*, nr. 11, pp. 1339-1350.

Stahl, H.H., 1972, „Satul Drăguş, după 40 de ani", în *Viitorul social. Revistă de sociologie*, nr. 2, pp. 517-528.

Stahl, H.H., Matei, I., 1962, *Manual de prevedere şi asistenţă socială*, vol. 1-2, Bucureşti, Editura Medicală.

Stanciu, S., 1944, *Procesul educativ în satul Şanţ din judeţul Năsăud*, Craiova, Editura Ramuri (extras din *Sociologie românească*, V, nr. 1-6, 1943).

Stancu, Z., 1982, *Desculţ*, Bucureşti, Editura Eminescu (prima ediţie 1948).

Stănciulescu, E. ş.a., 1992, „Sur le statut et la position du sociologue dans la société roumaine en transition", dans I. Aluaş şi G. Gosselin, *Rencontre internationale sur L'enseignement de la Sociologie, Cluj (Roumanie), 11-13 avril 1992. Actes*, Cluj-Paris, AISLF – ASR –Université „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, pp. 140-148.

Stănciulescu, E., 1996a, *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului şi construcţia sociologiei*, Iaşi, Polirom.

Stănciulescu, E., 1995, „Redéfinition et construction progressives des espaces domestiques du point de vue de l'enfant", în B. Bawin-Legros, R.B.-Dandurand,

J. Kellerhals, Fr. de Singly (éd.), *Les espaces de la famille, Actes du Colloque, Liège – 5 et 6 mai 1994*, Liège, A.I.S.L.F., *Les cahiers de sociologie de la famille*, no. 1, 1995, pp. 121-130.

Stănciulescu, E., 1996b, „Tel enfant, tels parents : de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité", în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 237-255.

Stănciulescu, E., 1996c, „O perspectivă etnologică asupra socializării în familiile româneşti", în *Revista de Cercetări Sociale*, nr. 2, 1996, pp. 154-163.

Stănciulescu, E., 1996d, „Les enjeux de la scolarité. L'éducation comme bricolage d'objets sociaux", comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora (Portugalia), 8-12 iulie 1996.

Stănciulescu, E., 1997, *Sociologia educaţiei familiale, I. Strategii educative ale familiilor contemporane*, Iaşi, Polirom.

Stănoiu, A., 1987, „Familia în procesul schimbărilor revoluţionare în structura social-economică a ţării noastre", în S.M. Rădulescu, I. Mihăilescu, A. Stănoiu, D. Banciu şi M. Voinea, *Problematica familiei în dezbaterile sociologice contemporane*, Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea Bucureşti, pp. 28-38.

Stănoiu, A., Voinea, M., 1983, *Sociologia familiei*, Universitatea Bucureşti.

Sterian, P., 1970, „Conţinutul nou al instituţiilor locale. Familia", în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamţu (coord.), *Buciumi. Un sat din Ţara de Sub Munte*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 277-301.

Stoian, S., 1943, *Sociologia şi pedagogia satului*, Bucureşti, Editura Prometeu.

Stoian, S., 1971, *Educaţie şi societate. Introducere în studiul fenomenelor socioeducaţionale*, Bucureşti, Editura Politică.

Stoian, S., Alexandru, P., 1978, *Pedagogie şi folclor. Gîndirea pedagogică a poporului reflectată cu deosebire în proverbe şi zicători*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.

Stoiciu, E.M., 1973, „Investigarea mediului educativ şi a climatului afectiv familial ale copiilor neadaptaţi şcolar", în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 37-43.

Şerbănescu, D., 1967, *Exemplul în educaţia copiilor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Şerdeanu, I., 1971, „Contribuţia familiei la orientarea practică a elevilor din clasele mici", în *Revista de pedagogie*, nr. 9, pp. 39-43.

Ştefănescu, C., 1972, „Responsabilitatea socială a părinţilor", în *Revista de pedagogie*, nr. 1, pp. 54-56.

Teasdale, P., Wexler, M., 1990, „Dynamique de la famille, ajustements résidentiels et souplesse du logement", dans Denise Lemieux (sous la dir. de), *Familles d'aujourd'hui*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, pp.117-124.

Teodoreanu, I.,1985, *La Medeleni*, Bucureşti, Editura Cartea Românească.

Teodorescu, I., 1980, „Din lumea umbrelor", în Ion Teodorescu şi Izabela Sadoveanu, *Amintiri*, Ediţie îngrijită de Aristiţa Avramescu, Bucureşti, Editura Eminescu.

Teodoru, D.A., 1905, *Educaţiunea la noi în familie şi în şcoală*, Conferinţă ţinută la Ateneul Român din Bucureşti (17 februarie 1905), Bucureşti, Editura „Librăriei Naţionale".

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

Timar, B., Popovici, C., Cogan, C., 1970, „Mobilitatea populației. Mobilitatea verticală", în O. Bădina, D. Dumitriu, C. Neamțu (coord.), *Buciumi. Un sat din Țara de Sub Munte*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, pp. 254-273.

Trebici, Vl., 1986, „Nupțialitatea și modelul cultural", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 1, pp. 39-46.

Tucicov-Bogdan, A., 1970, „Aspecte din viața tinerei generații în cartierul «Steagul Roșu»", în T. Bogdan, M. Cernea, M. Constantinescu, P. Cristea (coord.), *Procesul de urbanizare în România. Zona Brașov*, București, Editura Politică, pp. 320-354.

Tucicov-Bogdan, A., 1986, „Principiul continuității în educația copiilor", în *Revista de pedagogie*, nr. 9, pp. 19-23.

Tulea, G., Ungureanu, I., 1978, „Considerații metodologice privind cercetarea sociologiei românești postbelice", în *Viitorul social. Revistă de sociologie și științe politice*, nr. 2, pp. 307-311.

Țopa, L., 1970, „Pregătirea tineretului școlar pentru viața de familie", în P. Bărbulescu, C. Ștefănescu, L. Țopa (coord.), *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, București, Editura Politică.

Țopa, L., 1973, *Sociologia educației permanente*, București, Editura Științifică.

Vintilescu, D., 1987, „Valoarea motivațională a atitudinii părinților față de prestațiile școlare ale preadolescenților", în *Revista de pedagogie*, nr. 2, pp. 11-15.

Voiculescu, I., 1898, *Rolul femeii în familia plugarului român*, Buzău, f. ed.

Voinea, M., 1993, *Sociologia familiei*, Universitatea București.

Xenopol, A.D., 1908, *La théorie de l'histoire*, Paris.

Zamfir, C., 1965, „Specificul moral al vieții de familie", în *Revista de filosofie*, nr. 2, pp. 223-230.

Zamfir, C., Vlăsceanu, L., coord., 1993, *Dicționar de sociologie*, București, Editura Babel.

Weber, M., 1992, *Essais sur la théorie de la sciences*, trad. fr., Paris, Plon, pp. 118-201 (eseul „L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales", publicat pentru prima dată în limba germană în 1904).

BCU IAȘI / CENTRALĂ

INDEX TEMATIC

A

Adolescenţă 65, 83, 120, 121, 124, 347-354.

Adopţie 112.

Alimentaţie/ alcool 56, 74, 116-117, 119, 284-285, 321.

Ataşament/ afectivitate 60-61, 64, 68, 69, 80, 81, 113-114, 116, 140, 235, 257, 260, 315, 374-375.

Agenţi educativi (v. şi bunici*, copilul-agent*, fratrie*, grupuri de similitudine*, maternitate*, paternitate*, rudenie*, sociabilitate*, şcoală*, vecinătate*):
- model individualist 105-106, 121, 122, 136, 141, 332-333, 366-368.
- model comunitar difuz 106-107, 141, 367.
- model familial colectiv/ complex educativ unitar 106-107, 122, 141, 193, 220, 332-333, 358.
- model ecologic 108, 130.

B

Birocraţie/ funcţionarism 46, 65, 86, 128, 129.

Bricolaj practic de obiecte societale reinterpretate 379.

Bunici:
- asociaţi/ suplinitori/ concurenţi ai părinţilor 82, 92, 182, 219.
- evitare 279, 280, 283, 326, 365.
- resurse emoţionale/ complicitate/ suport) 82-83, 182.
- resurse materiale 82.

C

Capitaluri/ resurse:
- afective (v. ataşament*);
- apropriate 24, 271-316.
- culturale/ şcolare 205, 233, 243, 296, 306-308, 324.
- economice 81, 128-129, 169-176, 206, 207, 234, 236-237, 263, 278, 279, 296, 299, 300, 324.
- mobilizare/ valorificare 24, 79, 207, 225, 233-238, 264, 300, 301.
- „negative" 24, 80-81, 234.
- selective 24, 304-316, 337.

Casă/ locuire/ spaţiu familial 257, 271-276, 300-301, 312, 313, 314, 318, 319, 340-354.
Categorii/ clase sociale:
- definiţie 362-363.
- categorii mijlocii urbane 62, 72, 127, 217, 226, 267-328, 360, 361-365, 372-376.
- categorii rurale 56-88, 90-95, 97-144, 127, 167-226, 229-266, 360-368.
- categorii superioare şi mijlociu-superioare (elite) 35-46, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 78, 80, 81, 85, 93, 94, 119, 128, 129, 133, 139, 217, 228-266, 360, 361, 362, 368-370.
- chiaburi 102, 170-172, 205, 218.
- distincţie de clasă 35, 62-65, 119, 200-217, 225, 275, 285-286, 290-293, 296, 299-300, 320, 327-328, 360, 370-378.
- ţărani de viţă nobilă 171-173.

Categorii de identificare/ diferenţiere:
- gospodar 217, 110, 138, 167-226, 229, 361.
- non-gospodar 217, 229, 167-226, 361.
- „domn"/ „învăţat"/ „de la oraş" 89, 144, 249-250, 267-328, 363, 370-376.
- „de la ţară"/ categorii agricole 89, 143, 207-217, 225, 227-266, 279, 283-284, 286, 290-292, 320, 372-376.

Căsătorie 59, 109, 161, 229, 257, 267-270, 273, 318, 329.
Clientelism 84, 179, 221, 315-316, 383.
Concubinaj 59, 109, 110, 229.
Copil/ copilărie:
- copilul-agent (actor) 24, 68, 78, 81, 87-88, 92, 124, 165, 285, 289, 297, 326-328, 336-337, 340-358, 376-378.
- definiţie/ particularităţi 62, 105, 106, 140, 221, 343.
- etape de vîrstă 39-40, 62-65, 116-121, 140, 340-354.
- semnificaţii (resursă identitară a familiei) 60-65, 80-81, 111-120, 138, 169-177, 219, 234, 258, 277-280, 320, 361-362, 365.
- sentimentul copilăriei 38-41, 46, 59-61, 94, 116-121, 139, 201.
- diferenţe de gen/ sex 39, 95, 139, 221-222, 241, 367, 373.
- variaţii de clasă 94, 95, 139, 367.
- statut juridic 146-149, 288, 385.

Consangvinitate 59, 80, 85, 113-114, 123, 124, 140.
Conţinuturi educative familiale: 139, 142, 155, 176-207, 219-220, 284, 318, 323, 373-380.
- „cartea" (v. şcoală*);
- „cuminţenia"/ „cinstea" (v. sexualitate*, putere-supunere*);
- familia-echipă*/ familia mare*/ neamul*;
- morală (v. familie*, politeţe*, politică*, religie*, sexualitate*, supunere*);
- muncă* (patrimoniul-muncă);
- credinţa şi frica de Dumnezeu (v. religie*);
- segregaţia şi ierarhia vîrstelor* (v. şi putere*);
- segregaţia şi ierarhia sexelor (v. gen*, sexualitate*, putere*);
- model normativ-discursiv/ model practic-descriptiv (v. ordine*);
- model moral-intelectual/ şcolar de tip paternalist-clientelar 277-318, 320-328, 379.

D

Datorie parentală/ culpabilizare a părinţilor 19, 54, 60, 80, 89, 105, 145-161, 385.
Dragoste (erotică) 60, 80, 257, 268, 283, 318.

E

Educaţie/ producerea sinelui:
- definiţie 20, 105, 122, 137, 366.
- familială (definiţie) 21, 89, 92.
- agenţi*;
- a părinţilor 58, 59, 151-152, 161.
- conţinuturi*;
- „creştere"/ îngrijiri (v. şi alimentaţie*, casă*, igienă*, protecţie*) 51-56, 81, 121, 140, 366, 372.
- critica practicilor educative 56-59, 66, 371.
- dimensiunea structural-creativă 382.
- educaţia împreună şi în sens invers 349-353, 376-377.
- „învăţătură" (v. şi şcoală-„carte"*) 20, 41-45, 52, 53, 89, 122, 140, 203, 366, 372.
- mecanisme* (explicită/ implicită; normativ-discursivă/ practic-descriptivă etc.);
- pluralism al modelelor (v. şi agenţi*, conţinuturi*, mecanisme*) 26.

Epistemologie 19-26, 27, 52, 98, 360.
Etnologie/ impregnare 32, 35-46, 57, 99, 107, 141, 334.
Etnometodologie 74, 104.

F

Familie:
- definiţie 108, 109, 146.
- compusă/ părinţi vitregi 61, 110, 123, 140, 195.
- comunioane 110.
- conjugală 21.
- conjugal-parentală (v. şi nucleară*, simplă*) 22, 59, 60, 92, 110, 111, 138, 141, 229, 257, 271-276, 362.
- echipă/ simplă 92, 108, 110, 137, 138, 140, 169-226, 330, 337, 361, 376.
- lărgită/ „familie mare"/ neam 108, 110, 173, 183, 218, 240, 311.
- (mono)parentală 22, 92, 110.
- nucleară /nuclearizare 157, 158, 259, 365.
- patriarhală/ tradiţională 59, 92, 94, 102, 137, 141, 369.
- pluralism al modelelor (v. şi toate tipurile enumerate) 23.
- refugiu (v. şi protecţie*) 239-245, 251, 254, 266.
- sentiment al familiei 38-41, 45, 59, 169-177.

Fenomenologie 42-43, 94, 368.

Fratrie:
- raporturi de vîrstă (v. şi clientelism*, paternalism*, solidaritate*) 116-117, 180-183, 295, 302, 349-358.
- raporturi de gen* 72-73, 180-183, 189, 221, 295, 349-358.

G

Gazdă 64, 83, 87, 209-210, 213, 271, 273, 276.
Gen (masculinitate/ feminitate) 35-46, 65, 67, 111-116, 118-121, 138, 139, 140, 143, 188-190, 198, 201-204, 215-217, 220-221, 222-225, 232, 236, 241, 249-257, 259-261, 265, 272, 277, 286-287, 289, 290-291, 294, 295, 302-303, 322-328, 330-333, 334-338, 349-358, 368, 373-374.
Generaţie:
- centrală 31, 167-226, 227-266, 267-328, 329-358.
- a predecesorilor 31, 167-226.
- a succesorilor 31, 227-266, 267-328, 329-358.
- conflict între generaţii 339.
- construcţie prelungită a descendenţei 277-284, 319, 365.

Grupuri de similitudine:
- clasă şcolară 208-210, 295-297, 315, 327.
- co-discipoli (v. şi clientelism*, gazdă*, internat*, clasă şcolară*) 84, 87.
- co-rezidenţi (v. şi gazdă*, internat*);
- de joacă şi muncă* (v. şi rudenie*, vecinătate*) 63-64, 84, 107, 177, 312-314.
- de distracţie (v. şi adolescenţă*, solidaritate*) 83, 65, 107, 120.
- ierarhizate 328.

H

Habitus 265, 381.

I

Igienă/ curăţenie 56, 117, 184.
Incertitudine identitară 265.
Instituţii/ ideologii:
- culturale-ştiinţifice (v. şi metodă/ documentare*, şcoală*) 149-152.
- economice (v. profesie*);
- juridice 54, 93, 102-104, 109, 141, 145-151, 162, 222, 271, 316, 385.
- politice 47, 52, 113, 130-135, 145-149, 159, 162, 167, 265, 294.
- religioase 38, 51-56, 103, 104, 109, 125, 126, 131, 141, 190-191, 222, 263, 316-318, 327.
- servicii sociale*;
- valorificare sau reificare? (v. toate tipurile de instituţii enumerate mai sus).

Istorie (v. şi instituţii*, procese*) 26, 47, 48, 145.
Istoria sociologiei româneşti: 50-51, 54, 97-144, 152-165, 167, 229, 233, 235, 254, 258, 264, 277, 278, 287, 292, 298, 308, 310, 312, 354.
- caracter militant şi legitimator 48-56, 89, 99, 141-142, 152-165, 370-371.

L

Lectură 191, 205-206, 208, 233-234, 246-247, 284, 300, 310.
Liberalism educativ 25, 26.
Limbaj 75, 122, 142, 288-289, 311, 321, 355, 366.
Localism educativ 135.

M

Maternitate (roluri materne) 40, 54, 55, 67-69, 78-79, 93, 121-123, 143, 145-152, 161, 163, 196, 220-222, 261, 294, 302, 303, 330-333, 355, 369.
Mecanisme educative familiale: 142, 220, 366.
- contaminare colectivă directă 106, 137.
- de apropiere/ de distanţă 67-73, 84, 91, 141.
- logici infantile (v. şi copilul-agent*) 87-88.
- normativ-discursive/ practic-descriptive (v. ordine*).

Media 174, 206, 284, 333, 233, 234, 337, 351.
Metodă:
- „arheologie socială" 33.
- adecvare/ dezvoltare 27-33, 101.
- cantitativ-calitativ 27-30, 98-99, 167-168.
- comprehensivă 33.
- documentare:
  - autobiografii 49, 56-88.
  - documente politice şi norme juridice 77, 102, 103, 145-149, 150, 222, 271.
- literatură beletristică 49-50, 56-87, 100.
- literatură eclectică 48-56, 88, 97, 127, 136-137.
- literatură ştiinţifică (v. istoria sociologiei româneşti*);
- eşantion 29, 31, 49, 50.
- grile 27, 28, 33.
- interdisciplinaritate 27.
- interviu marginal 31-32.
- microsocial-macrosocial 26-32.
- pluralism 27.
- povestiri selective ale vieţii 30.
- reprezentativitate-exemplaritate 29.
- transversal-longitudinal 27-33.
- serie istorico-biografică 26-33, 378.

Mobilitate:
- intragenerațională 37, 172-174, 212-213.
- intergenerațională progresivă 35-38, 45, 174, 217, 226, 234, 277-284, 319, 361, 363, 365, 376.

Model cultural 90, 369.

Muncă: 85, 106, 114, 115, 185-189, 196, 201, 219, 223, 229, 241, 249-257, 265, 305, 372.
- munca minorilor 75, 118, 119, 139, 142, 185, 201, 234, 240, 241, 243, 290-292, 322, 337, 367.

N

Naştere/ natalitate 60, 111, 116, 161, 231, 277, 279.

Natură umană 42-46.

Neam (v. familie*).

Normalizare a comportamentelor către vîrf 46, 223, 244, 260-328, 333, 361, 372-376.

O

Ordine:
- dublul caracter al ordinii sociale (normativ şi practic) 42, 73-81, 89, 90, 93, 101-105, 123, 135, 137, 149, 164, 190-191, 193-194, 223, 334-340, 361, 366-370, 375.
- ordine domestică/ordine publică 38-41, 45, 51-81, 93, 120, 174-190, 289, 302, 355, 370.

P

Paternalism/ dependenţă (v. şi protecţie*) 105, 131, 179, 221, 289, 292, 368.

Paternitate (roluri paterne) 38, 43, 46, 60, 70, 71, 121, 122, 123, 124, 141, 145-149, 194, 195, 221-222, 260, 302-303, 330-333, 334, 355, 366.

Pedagogie 21, 51-61, 160, 161.

Politeţe/ maniere 126, 193, 240, 288-289, 311, 321.

„Poliţie familială" (v. şi intervenţie educativă*) 152-165.

Procese:
- cooperativizare 198-266
- industrializare/ urbanizare (v. şi profesie*) 111-116, 153, 157, 198-266, 232-239, 249-257, 267-328.
- şcoală*;
- transformări culturale, juridice şi politice (v. instituţii*).

Profesie/ „meserie"/ „servici"/ salariu 86, 198-207, 211-217, 224, 228, 244, 249-257, 265, 304-309, 330.

Protecţie 40-46, 63, 113, 116, 139, 148, 179, 198-207, 221, 232, 239-245, 285, 287, 290-292, 304-318, 321, 365.

Putere:
- autoritate paternă (v. şi gen*, paternitate*, violenţă*) 35-46, 65, 71, 77, 78, 79, 94, 103, 122, 123, 124, 141, 194, 222, 261, 336, 351, 358.
- conjugală 77-78, 82, 143, 196, 261, 354.
- exerciţiu practic contextual 77, 93, 94, 196, 198, 223, 261, 354, 377.
- infantilă (v. şi copilul-actor*) 78, 81, 82, 349-358.
- legitimare/ resurse (v. şi autoritate paternă*, copilul-actor*, gen*, maternitate*, paternitate*, religie*, sacrificiu parental*, structuri juridice*, vîrstă*) 78-81, 82, 335, 349-358.
- supunere (v. şi gen*, vîrstă*) 54, 143, 190, 197, 198, 222-224, 321-322, 328, 377.

R

Răzeşi 36, 46, 171, 361.

Religie:
- educaţie religioasă (v. şi bunici*) 125, 190-191, 231, 242, 246-248, 262, 266, 316-318, 327.
- funcţii compensatorii, demonstrative, recuperatorii 248, 262.
- instituţii/ ideologie religioase (v. structuri*);
- neoprotestantism 246-247.

Reproducţie/ schimbare 23, 25, 72, 215-216, 245, 249-259, 264, 276, 277, 293-294, 318-328, 330-358, 363, 364, 381-382.

Reţele (v. şi rudenie*, vecinătate*): 25, 59, 85, 178, 310-316.

Rezervă subiectivă de resurse identitare disponibile 92, 381-382.

Rezilienţă 66-67, 382.

Rudenie 38, 59, 85, 92, 110, 157, 183, 207, 213, 258, 259, 310, 365.

Ritualuri 275, 337.

S

Sacrificiu parental 241, 294, 335, 377.

Serie istorico-biografică (v. metodă*).

Servicii sociale 330-331.

Serviciu militar 211-212, 248-249.

Sexualitate 63-65, 117, 118, 143, 189-190, 311.

Socializare/ individualizare 20, 25, 66-67.

Solidaritate:
- familială 38, 74, 179-183, 213, 272, 274, 280, 281, 310, 311, 329.
- fraternă 179-183, 205, 302.

- frustrantă şi concurenţială 181, 239.

Stereotipuri (v. şi conţinuturi*, copilul-actor, educaţie împreună şi în sens invers*, familie nucleară*, familie tradiţională*, gen*, maternitate*, paternitate*, putere*, stiluri educative*, şcoală*) 33, 92.

Stiluri educative:
- autoritare (v. putere*);
- „democratice" (v. putere*, educaţia împreună şi în sens invers*);
- „sentimentale" (v. ataşament*);
- protectoare (v. protecţie*);
- normativ-discursive/ practic-descriptive (v. ordine*).

Strategii educative 23, 26.

Structuri (v. şi gen*, conţinuturi*, ordine*, reproducţie/ schimbare*):
- definiţie 378.
- structuri personalizate de viaţă cotidiană 378-379.

Ş

Şcoală:
- autoidentificare/ angajare şcolară 87, 91, 203-204, 207-211, 216, 225, 236, 237, 257, 265, 266.
- cadre didactice 86, 92, 128, 203, 208, 297.
- „carte" (diplomă + instruire) 66, 85, 127, 128, 142, 201, 207, 223, 239, 292, 303, 307, 308, 323, 324, 325, 336, 355, 372-376.
- clientelism şcolar 316, 383.
- colaborare/ raporturi de putere şcoală-familie 53-54, 135, 149-151, 301-302, 336.
- funcţia de clasare şi alocare a statutelor 232, 238, 239, 243, 292, 323.
- meditatori 206, 300, 303, 337.
- mize/ semnificaţii instrumentale/ profesionale ale şcolarităţii 85-86, 127, 142-143, 198-199, 223, 224, 232, 263, 292, 319-320.
- ordine şcolară 127, 298-300, 325, 355.
- orientare şcolară şi profesională 86, 128, 207, 232, 248, 264, 298, 299, 304-309, 314.
- paternalism şcolar 237, 244-245, 383.
- politici/ instituţii/ ideologie 51-56, 86, 125, 130-135, 198, 204, 208-209, 213-214, 235, 236, 293-294, 297, 308, 382-383.
- resursă identitară a familiei 64, 200, 293, 310-316, 320.
- reuşită şcolară 66-67, 127, 205, 262-263, 292-304, 323, 324, 325, 350, 355, 380.
- rezervor autonom de resurse identitare 87, 92, 207-211, 251, 264, 308, 309.
- transfer al funcţiei educative către şcoală 24, 136, 224, 236, 304.

T

Transmitere intergenerațională (v. şi conţinuturi*, educaţie*, reproducţie*) 23, 25, 52, 66, 124, 137.

U

Ucenicie/ plasament familial 37, 68.

V

Vecinătate 59, 85, 92, 158, 315.
Victimizare a copilului (v. şi datorie parentală*, putere infantilă*) 80-81, 278.
Violenţă 61, 69, 76, 80, 85, 89, 123, 124, 125, 194, 222, 242, 313, 334, 336, 355.
Vîrstă (raporturi de) 120, 125, 177-179, 189-190, 239-245, 283, 291, 333, 334, 357, 376-378.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INDEX DE AUTORI

A

Albu, Ioan, 146.
Althusser, Louis, 147.
Aluaş, Ion, 248, 249.
Ariès, Philippe, 39, 42, 64, 95, 117, 139, 201, 260, 275, 368.
Atanasiu, Dana, 158, 229.
Avram, Marieta, 146.

B

Baias, Flavius, 146.
Banciu, Angela, 154, 155.
Banciu, Dan, 147, 149, 151-155, 160, 161.
Barasch, E., 146.
Bazac, Dumitru, 165.
Bădina, Ovidiu, 153, 157, 158, 160, 201, 249, 250, 264.
Bărbulescu, Petre, 55, 151, 153.
Bătrînu, Emilia, 152, 157, 159.
Bârsănescu, Florela, 47, 59, 126, 135.
Bârsănescu, Ştefan, 47, 59, 126, 135.
Benedict, Ruth, 36, 99, 100, 111, 113, 116-120, 124, 128.
Bertaux, Daniel, 29, 364.
Biblioteca Centrală de Stat a R.P.R., 150, 155.
Biblioteca Municipală „Gh. Asachi", 150, 155.
Blaga, Lucian, 49, 50, 59, 63, 67-70, 72, 83-85, 87, 88, 126, 144.
Boda, Stela, 151, 152.
Boerescu, N.D., 48, 53, 55, 56.
Bogdan, Tiberiu, 150, 153, 157, 158.
Bonvalet, C., 274.
Borgovanu, V.Gr., 48, 52.
Botez, Calipso, 114, 15.
Botezatu, Doina, 15, 152.
Bourdieu, Pierre, 20, 85, 88, 265, 296, 363, 364, 381.
Brill, T., 122, 129.

C

Cajal, M., 155.
Calomfirescu, Doina, 354.
Cantemir, Dimitrie, 35, 37-46, 53, 74, 89, 171, 218, 361, 373.
Caragiale, I.L., 48, 50, 52-54, 59, 61, 64, 67, 73, 74, 80, 81, 83, 85.
Catană, Maria Elena, 151.
Cădere, Victor, 146.
Ceauşescu, Nicolae, 147-149, 157, 272.
Cernea, Mihai, 152, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.
Cernichievici, Silvia, 151.
Chombart de Lauwe, Marie-Jeanne, 63, 344.
Cioculescu, Şerban, 52.
Ciotea, Florin, 150, 151, 153.
Clapier-Valladon, Simone, 29.
Codreanu, C., 155.
Codreanu, S., 155.
Codul familiei, 146, 148, 162, 222, 229.
Cogan, Ecaterina, 248, 249.
Cojocaru, A., 150.
Comte, Auguste, 98.
Conea, Ion, 111.
Consiliul Naţional al Femeilor din R.S.R., 151, 160.
Constantinescu, Ion, 159, 161.

Constantinescu, Miron, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.
Constantinescu, Virgil, 261, 229.
Costa-Foru, Xenia, 98, 104, 108, 111-114, 116-119, 121-126, 163, 267.
Coşbuc, George, 36, 48, 56, 86.
Creangă, Ion, 49, 50, 59-61, 63-65, 67-70, 72, 73, 75-78, 80-85, 125.
Cristea, Petru, 153, 157, 158, 274, 287, 290, 292, 312.
Curuţiu, Salomeea, 150.

D

Dahrendorf, Rals, 47.
Damian, Natalia, 152, 155, 156, 159.
Dan-Spînoiu, Georgeta, 216.
Daraban, Gheorghe, 277.
Darie, Alexandru, 267.
Delavrancea, Cella, 49, 50, 73.
Devereux, George, 369.
Dimitrescu-Iaşi, Constantin, 48, 53, 54, 57-59.
Dimitriu, Cornelia, 155, 158.
Doana, Silvia, 156.
Drăgan, Ioan, 150, 153, 298.
Duby, George, 275.
Dulfu, Mihai, 150, 153.
Dumitrescu, Ion, 161.
Dumitriu, Dumitru, 153, 201, 229, 233, 244, 249, 250, 264.
Durkheim, Émile, 6, 11, 12, 14, 20, 33, 43, 108, 163, 165, 382, 386.

E

Eliade, Mircea, 49, 50, 71, 85, 88.

F

Ferrarotti, Franco, 29.
Filimon, Nicolae, 218, 361.
Filipescu, Ion P., 146.
Fischbein, E., 155.
Fleancu, George, 155.

G

Galopenţia, Anton, 109, 110, 111, 114, 118.
Garfinkel, Harold, 14, 20, 75, 79.
Georgescu, D.C., 109, 110, 111, 114, 118, 119.
Gheorghe, Mariana, 151, 153, 178.
Ghivirigă, Luminiţa, 150, 152, 153, 155, 161.
Gluvacov, A., 216.
Goffman, Erving, 14, 20, 193.
Gorovei, Anton, 97, 106, 127.
Grigorescu, Pompiliu, 229, 261.
Grofşorean, C., 90, 102, 109, 110, 111, 130, 131.
Gruescu, A., 157.
Gusti, Dimitrie, 13, 19, 47, 49, 50, 69, 70, 71, 73, 78-81, 88, 97-99, 102, 118, 129, 133, 260, 382, 386.

H

Harbădă, Ion, 153, 154.
Herseni, Traian, 48, 62, 67, 75, 77, 86, 105, 107, 113, 128, 233, 235, 241, 244, 274, 292, 308, 335.

I

Iacovişac, Constantin, 153.
Iancu, Stela, 151, 278.
Ignat, Gheorghe, 97, 106.
Ionescu, Alexandru, 150.
Iordănescu, Mihai, 40, 41, 43, 55, 56.
Iorga, Nicolae, 49, 50, 59, 60, 61, 64, 66-68, 77, 80, 85, 86, 89.

Isăroiu, Angela, 150, 153.
Itu, Maria, 159.
Ivanov, V., 152, 161.

J

Jenny, Jean, 344.

K

Kaufmann, Jean-Claude, 10, 12, 359.
Kivu, Mircea, 271.
Kohn, R.C., 310.

L

Lahire, Bernard, 366.
Lazăr, V., 48-50, 54, 55, 59, 68.
Le Corbusier, 274.
Le Play, Frederic, 108, 165.
Liciu, Valentina, 151.

M

Mahler, Fred, 157, 160.
Maior, Petru, 49, 54.
Maiorescu, Titu, 49, 50, 52, 59, 60, 65, 67, 70, 71, 73, 79, 81, 83-85, 87, 88.
Marcu, Liviu P., 158.
Marx, Karl, 363.
Matei, Ioan I., 151, 155, 157, 159.
Mead, Margaret, 6, 8, 14, 20, 247.
Mehedinţi, Simion, 97, 106, 119, 121, 122, 126, 131.
Merfea, Mihai, 158, 213, 228, 258, 261, 263, 274, 330.
Merlin, Pierre, 274.
Miftode, Vasile, 152, 213, 227.
Mihăilescu, Ioan, 151, 152, 157, 165.
Mironescu, O.I., 49-52, 58, 62, 67, 68, 74, 81, 85, 86.
Mitrofan, Iolanda, 150, 151, 164.
Mitrofan, Nicolae, 150, 151, 164.
Mitulescu, Sorin, 254, 308.
Moisescu, Mihnea, 156, 161.
Modreanu, P.A., 97, 108, 127.
Moraru, Daniela, 338.
Mureşan, Valeria, 150, 152, 153, 157, 298.
Mureşanu, Andrei, 52.

N

Neamţu, Octavian, 153, 201, 229, 233, 245, 249, 250, 264.
Negruzzi, Constantin, 49, 52, 53, 55, 308.
Nestor, George, 146, 148, 156.
Nica, Ion, 150, 153.
Nichita, Ioan, 277.
Nicolau, M., 83.
Nicolau, C.C., 100, 127, 135.
Niţu, Mihaela, 150.

O

Oproiu, Constantin, 49, 50, 52, 53, 56, 57.

P

Parsons, Talcott, 14, 20, 156, 165.
Păunescu, C., 155.
Peneff, Jean, 29.
Petitat, André, 359.
Petroman, Pavel, 150.
Poirier, Jean, 29.
Passeron, Jean-Claude, 381.
Pavlid, V., 152, 161.
Popescu, Elena, 150.
Popescu, Fl., 156.
Popescu, Tudor R., 151, 155, 157.
Popovici, Natalia, 115, 121, 248, 249.
Potorac, Elena, 159.

Preda, Marin, 98, 100, 110-112, 114, 120, 122, 125, 129
Procopiescu, I.V., 97, 127, 131.

R

Radulian, Virgil, 263.
Raybaut, Paul, 29.
Rădulescu, Ion Heliade, 49, 53, 55.
Rădulescu, Sorin M., 147, 149, 151-155, 160, 161.
Rivière, Claude, 179.
Robea, M., 150.
Rotariu, Traian, 17, 248, 249.
Rudică, Tiberiu, 155.

S

Sadoveanu, Ion Marin, 83.
Sadoveanu, Mihail, 50, 61, 62, 64, 84, 87.
Salade, Dumitru, 153, 298.
Sălăvăstru, Constantin, 162.
Schütz, Alfred, 8, 12, 14, 20, 33, 43, 95, 120, 367.
Schveiger, Paul, 122.
Scorțan, Gheorghe, 154, 157.
Simionescu, Ion, 114, 115, 121.
Slavici, Ioan, 50, 59, 60-62, 64, 65, 68, 72, 73, 78-81, 84, 86-88, 91, 131, 233.
Solomonescu, Olimpia, 216.
Spornic, Aneta, 216.
Stahl, Henri H., 29, 33, 39, 75, 90, 97, 101-104, 106-112, 116-118, 120, 123-125, 127, 129-133, 137, 141, 144, 153, 155, 158, 173, 185, 187, 220, 260, 274, 367, 382, 390.
Stanciu, S., 98, 106, 107, 108, 117, 127.
Stancu, Zaharia, 50, 60, 67, 68, 82
Stănciulescu, Elisabeta, 37, 39, 42, 49, 65, 66, 74, 99, 104, 106-108, 120, 132, 141, 171, 234, 271, 292, 310, 329, 338, 340, 349, 364.
Stănoiu, Andrei, 151, 152, 155-158.
Sterian, Paul, 201.
Stoian, Ion, 155.
Stoian, Stanciu, 97, 98, 105, 106, 107, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 127, 129, 155, 159.
Stoiciu, Elena M., 150, 153.
Stoicescu, Carolina, 150, 153, 298.

Ș

Șerbănescu, D., 156.
Șerdeanu, Ion, 292.
Ștefănescu, Costin, 150, 153.
Ștefănescu, Poliana, 254, 308.

T

Teasdale, Pierre, 347.
Teodoreanu, Ionel, 49, 50, 64, 68, 70, 71, 78, 81, 87
Teodorescu, Ion, 49, 62, 64, 71, 83, 84, 86.
Teodoru, D. A., 49, 50, 58, 67, 75, 81, 85, 86, 90.
Timar, Bela, 248, 249.
Trebici, Vladimir, 29.
Tucicov-Bogdan, Ana, 150, 287, 290, 312.
Tulea, Gitta, 153.

Ț

Țopa, Leon, 150-153, 160, 161.

U

Ungureanu, Ion, 153.

V

Vintilescu, Doina, 150.
Vlăsceanu, Lazăr, 237.

Voicu, Marin, 147, 149, 151-155, 160, 161.
Voiculescu, Ion, 55.
Voinea, Maria, 151, 152, 155, 156, 159.

X

Xenopol, A.D., 30.

Z

Zamfir, Cătălin, 237, 151, 156, 158.
Zilberstein, S., 146, 148.

W

Weber, Max, 12, 33, 260.
Wexler, Martin, 347.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Prefaţă 5

INTRODUCERE 19
1. Opţiuni teoretico-epistemologice 20
2. Precizări metodologice 26

CAPITOLUL 1

COPILUL MOLDOVEAN ŞI EDUCAŢIA SA
LA TURNANTA SECOLELOR AL XVII-LEA ŞI AL XVIII-LEA 35
1.1. Mobilitatea intergenerațională progresivă – caracteristică a categoriilor superioare ale societăţii moldoveneşti 35
1.2. „Sentimentul familiei" şi „sentimentul copilăriei" în categoriile superioare; prelungirea protecţiei copiilor de sex masculin 38
1.3. „Învăţătura" şi „firea" moldovenilor 41
1.4. Rezumat şi interpretări preliminare 45

CAPITOLUL 2

ROLUL EDUCATIV AL FAMILIILOR
ROMÂNEŞTI MODERNE (~1821 – ~1918) 47
2.1. Particularităţi ale surselor documentare 48
2.2. Copilul şi educaţia sa în familie – teme centrale ale discursului românesc modern 51
2.3. Semnificaţii ale practicilor educative ale familiilor moderne 56
2.3.1. „Sentimentul" copilăriei şi al familiei 59
2.3.2. Particularităţi ale vîrstelor preadulte 62
2.3.3. Agenţi, conţinuturi şi mecanisme ale educaţiei în familia românească modernă 65
2.3.3.1. Construcţia sinelui ca unitate a proceselor de identificare şi diferenţiere, de socializare şi individualizare. Un caz de rezilienţă ... 66
2.3.3.2. Construcţia sinelui nu implică în mod necesar contactul nemijlocit şi continuu al subiectului cu agentul. Resurse şi mecanisme familiale ale construcţiei sinelui 67
2.3.3.2.1. Resurse materne de identificare/diferenţiere 68
2.3.3.2.2. Resurse paterne de identificare/diferenţiere 70
2.3.3.2.3. Rolul educativ al fratriei 72

2.3.3.3. Sensul indexical (contextual) al realităţii sociale mediate de familie 73
2.3.4. Stiluri educative parentale. Exerciţiul autorităţii 75
2.3.5. Raporturile familiei cu alţi agenţi educativi 82
2.3.5.1. Bunicii 82
2.3.5.2. Grupurile de similitudine 83
2.3.5.3. Reţelele de rudenie şi de vecinătate 85
2.3.5.4. Şcoala 85
2.3.5.5. Predecesorii 87
2.3.6. Limite ale determinismului familial în construcţia sinelui; copilul-actor 87
2.4. Rezumat şi interpretări preliminare 88

CAPITOLUL 3
RAPORTUL FAMILIILOR CU EDUCAŢIA COPIILOR ÎN PRIMELE DECENII ALE ROMÂNIEI CONTEMPORANE (~1918 – ~1944) 97
3.1. Evoluţii ale surselor documentare 97
3.2. Ipoteza dublei ordini sociale: societate arhaică – societate modernă; ordine practic-relaţională – ordine normativă 101
3.3. Modele teoretice cu privire la rolul educativ al familiilor: modelul individualist-normativ, modelul comunitar difuz, modelul colectivist-practic al „echipei" familiale 105
3.4. Tipuri de familie; familia conjugal-parentală cu locuire neolocală – nucleul funcţional al societăţii româneşti 108
3.5. Deteriorarea situaţiei femeii şi evoluţia semnificaţiilor copilului 111
3.6. Stadii ale construcţiei sinelui în conştiinţa comună; raportul copiilor cu munca domestică 116
3.7. Agenţi, conţinuturi şi mecanisme ale construcţiei sinelui în practicile familiale cotidiene 121
3.8. Raporturile familiilor cu şcoala 126
3.9. O politică educativă (culturală) este necesară. Dar ce fel de politică? Pledoaria Şcolii sociologice de la Bucureşti pentru o reformă fundamentată pe cercetarea sociologică 130
3.10. Rezumat şi interpretări preliminare 136

CAPITOLUL 4
EVOLUŢII ALE DISCURSURILOR CU PRIVIRE LA ROLUL EDUCATIV AL FAMILIEI ÎN ROMÂNIA SOCIALISTĂ (~1945 – ~1989) 145
4.1. Discursul politico-ideologic şi discursul juridic: educaţia comunistă a copiilor – responsabilitate a părinţilor în faţa statului/partidului unic 145

4.2. Familia – ţintă a intervenţiei politico-educative 149
4.3. Discursul ştiinţific – instrument al „poliţiei familiale" 152
4.4. Rezumat şi interpretări preliminare 161

CAPITOLUL 5

COPII DE GOSPODARI MOLDOVENI VECHI ŞI NOI.
MIGRAŢIA ŞI URBANITATEA ASUMATE (~1945 – ~1965) 167
5.1. Patrimoniul, familia şi copilul: bunuri simbolice
care trebuie „lucrate" simultan 169
5.2. Fete şi băieţi de gospodari. Educaţia pentru conservarea
limitelor şi unităţii familiei 177
*5.2.1. Respectul intimităţii familiale (colective). Controlul grupurilor
de similitudine* 177
*5.2.2. Respectul pentru părinţi şi pentru mai vîrstnici.
Protecţia, „ascultarea" şi clientelismul familial* 179
5.2.3. Solidaritatea şi înţelegerea între membri; „familia mare"; neamul 179
5.2.4. Ordinea domestică; curăţenia 183
5.2.5. Munca în şi pentru familie 185
*5.2.6. „Cinstea fetei mari". Sexualitatea ca simbol al cunoaşterii
şi puterii adulte/masculine* 189
5.3. Copii crescuţi *„cu frica lui Dumnezeu"* şi *„cu credinţă"*.
Identificarea religioasă 190
5.4. *„Să nu te/ne faci de rîs!"*. Educaţia pentru conservarea
respectabilităţii în colectivitate 191
5.5. Stiluri educative. Resurse materne şi paterne de identificare 193
5.6. Raporturile cu şcoala şi cu profesia. Educaţia pentru protecţia viitorului
copilului şi pentru ascensiune intergeneraţională 198
5.7. Autoidentificarea şcolară şi primele note ale categoriei
„copil de la ţară" 207
5.8. A fi bărbat. Serviciul militar – reper al (auto)identificării masculine 211
5.9. Primul pas ferm al integrării urbane: inserţia profesională 212
5.10. Rezumat şi interpretări preliminare 217

CAPITOLUL 6

COPII DE SĂTENI CU „NORMĂ LA COLECTIV" SAU/ŞI NAVETIŞTI.
ŞCOLARIZAREA ŞI MIGRAŢIA ÎN URBAN CU VALUL
„EPOCII DE AUR" (~1965 – ~1989) 227
6.1. Construcţia limitelor familiei conjugal-parentale de origine:
căsătoria, casa, copilul 229
6.2. A fi elev şi a fi părinte de elev. (Auto)identificări şcolare variate.
Şcoala ca principal „rezervor" de categorii de identificare superioare 232

6.3. Reprezentarea familiei ca „gogoaşă protectoare" şi ca refugiu 239
6.4. *„Sînt un creştin, un om serios, un om care mă păstrez aşa cum eram în copilărie"*. (Auto)identificarea religioasă 246
6.5. „[...] *eram, vorba aia, bărbat, terminasem armata, nu ? "*. Serviciul militar şi maturizarea băieţilor 248
6.6. Profesia – o resursă identitară care aduce rareori satisfacţii 249
6.7. Rezumat şi interpretări preliminare 257

CAPITOLUL 7

CONSTRUCŢIA CATEGORIILOR DE IDENTIFICARE URBANE. EDUCAŢIA COPILULUI ŞI CONTROLUL MARCAJELOR IDENTITARE (~1965 – ~1989) 267
7.1. Căsătoria : normalizarea situaţiei şi sentimentul securităţii persoanei 267
7.2. Casa – marcaj al limitelor familiei conjugal-parentale şi simbol al identităţii acesteia 271
7.3. *„Un părinte este obligat să-l pună pe direcţie pe copil. Cu orice sacrificii"*. Construcţia prelungită a descendenţei 277
7.4. *„Mai bine neîmbrăcaţi şi cu mici datorii, dar cu o alimentaţie bună pentru copii, pentru familie"* 284
7.5. Ţinuta copilului este, totuşi, foarte importantă ! 286
7.6. Politeţea şi manierele urbane ca expresii ale normelor „minore" (ritualurilor interacţiunii). Respectul selectiv (pentru statut) 288
7.7. Raportul copiilor cu munca domestică 290
7.8. Reuşita şcolară şi instruirea para-şcolară 292
7.9. Protecţia viitorului copilului şi construcţia identităţii sale etice, culturale şi statutare prin orientarea profesională. Din nou, respectul selectiv 304
7.10. Dinamica reţelelor personale şi familiale. Criterii morale şi cultural-şcolare în selecţia „polilor". „Cinstea fetei mari". Şi încă o dată respectul selectiv 310
7.11. Identificarea religioasă 316
7.12. Rezumat şi interpretări preliminare 318

CAPITOLUL 8

„NOI-FAMILIA". RECONSTRUCŢIA PROGRESIVĂ A ROLURILOR EDUCATIVE ÎN DINAMICA INTERACŢIUNILOR FAMILIALE 329
8.1. Roluri parentale cu geometrie variabilă 330
8.2. Educaţia ca introducere practică progresivă a copilului în echipa familială 334

8.3. A fi părinte = a spune, a povesti, a explica. Educaţia ca impunere a raţionalităţii adulte prin conversaţie unidirecţională 338
8.4. Extensia progresivă a raţionalităţii infantile în experienţa cotidiană. Un exemplu: redefinirea şi reconstrucţia spaţiilor domestice în istoria familiei 340
8.4.1. Spaţiile subsidiare ale copilului 341
8.4.2. Clasamentele alternative ale spaţiilor 344
8.4.3. Spaţiile segmentate 347
8.4.4. Spaţiile redefinirii identităţii familiei 347
8.5. Dreptul copilului la replică. Educaţia *împreună* şi educaţia *în sens invers* 349
8.6. Autoritate familială evolutivă 354
8.7. Rezumat şi interpretări preliminare 354

CONCLUZII FINALE

„CARTE" *VERSUS* MUNCĂ. EDUCAŢIA FAMILIALĂ ŞI NORMALIZAREA PROGRESIVĂ A RAPORTULUI NORMATIV-LIVRESC ŞI/SAU SIMBOLIC-DISCURSIV CU LUMEA ÎN CATEGORIILE MIJLOCII 359
1. Transformarea unor categorii rurale în categorii mijlocii şi evoluţiile semnificaţiilor identitare familiale ale „creşterii" copiilor 361
2. Raportul practic-descriptiv cu lumea al categoriilor rurale şi „creşterea" copiilor 366
3. Raportul normativ-livresc şi/sau simbolic-discursiv cu lumea al categoriilor superioare şi mijlociu-superioare 368
4. Educaţia familială a copilului. Cunoaşterea savantă şi legitimarea ordinii instituţional-normative a statului naţional 370
5. Tendinţa de normalizare către vîrf a raportului cu lumea al categoriilor mijlocii urbane. *„Domni"* de la oraş *versus* copii *„de la ţară"*. „Carte" *versus* muncă 372
6. Copilul-agent. Cucerirea *„dreptului la replică"* şi supunerea/autoritatea familială evolutivă. Educaţia împreună şi în sens invers 376
7. Serii istorico-biografice şi structuri personalizate ale vieţii cotidiene 378
8. Rezerve subiective de resurse identitare. Educaţie familială şi schimbare structurală 381
9. Politicile educaţionale şi construcţia categoriilor superioare de (auto)identificare. Argumente împotriva intervenţionismului politico-pedagogic a-sociologic. Pledoarie pentru un alt fel de reformă 382

ANEXA
DIN CULISELE UNEI ANCHETE DE EXPLORARE 387
Referinţe bibliografice 389
Index tematic 401
Index de autori 411

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sommaire

Préface 5
INTRODUCTION 19

CHAPITRE 1
L'ENFANT MOLDAVE ET SON ÉDUCATION À LA TOURNANTE DES XVII[ème] ET XVIII[ème] SIÈCLES 35
1.1. La mobilité intergénérationnelle progressive comme caractéristique des catégories supérieures de la société moldave 35
1.2. „Le sentiment de la famille" et le „sentiment de l'enfance" dans les catégories supérieures ; le prolongement de la protection des enfants de sexe masculin 38
1.3. „L'apprentissage"/l'instruction et „la nature" des Moldaves 41
1.4. Résumé et interprétations préliminaires 45

CHAPITRE 2
LE RÔLE ÉDUCATIF DES FAMILLES ROUMAINES MODERNES (~1821 – ~1918) 47
2.1. Particularités des sources documentaires 48
2.2. L'enfant et son éducation en famille – thèmes centraux des discours roumains modernes 51
2.3. Significations des pratiques éducatives des familles modernes 56
2.3.1. „Le sentiment" de l'enfance et de la famille 59
2.3.2. Particularités des âges préadultes 62
2.3.3. Agents, contenus et mécanismes de l'éducation dans la famille roumaine moderne 65
2.3.3.1. La construction du soi comme synthèse de l'identification et de la différenciation. Un cas de résilience 66
2.3.3.2. La construction du soi n'implique pas nécessairement le contact direct et continuel du sujet à l'agent. Ressources et mécanismes familiaux de la construction du soi 67
2.3.3.2.1. Le rôle maternel 68
2.3.3.2.2. Le rôle paternel 70
2.3.3.2.3. Le rôle de la fratrie 72
2.3.3.3. Le sens indexical (contextuel) de la réalité médiée par les membres de la famille 73
2.3.4. Styles éducatifs. L'exercice pratique et collectif de l'autorité 75

2.3.5. Rapports de la famille aux autres agents 82
2.3.5.1. Les grand-parents 82
2.3.5.2. Les groupes de pairs 83
2.3.5.3. Les réseaux de parenté et de voisinage 85
2.3.5.4. L'école 85
2.3.5.5. Les prédécesseurs 87
2.3.6. Limites du déterminisme familial de la construction du soi ; l'enfant-acteur/agent 87
2.4. Résumé et interprétations préliminaires 88

CHAPITRE 3
RAPPORTS DES FAMILLES À L'ÉDUCATION DURANT LES PREMIÈRES DÉCENNIES DE LA ROUMANIE CONTEMPORAINE (~1918 – ~1944) 97
3.1. Évolutions des sources documentaires 97
3.2. L'hypothèse de la dualité de l'ordre social : société archaïque – société moderne ; ordre pratique-relationnel/indexical – ordre normatif 101
3.3. Modèles théoriques concernant le rôle éducatif des familles : éducation individualiste et normative ; éducation communautaire diffuse ; éducation collective et pratique-situationnelle dans „l'équipe" familiale 105
3.4. Types de familles ; la famille conjugale-parentale à habitation néolocale – le noyau fonctionnel de la societé roumaine 108
3.5. Dépréciation progressive de la situation des femmes et évolutions des significations de l'enfant 111
3.6. Étapes de la construction du soi dans la connaissance commune ; le rapport des enfants au travail domestique 116
3.7. Agents, contenus et mécanismes de la construction du soi dans les pratiques quotidiennes 121
3.8. Rapports des familles à l'école 126
3.9. Une politique éducative (culturelle) est nécessaire. Mais quelle sorte de politique ? Le plaidoyer de l'École sociologique de Bucarest pour une réforme sociale appuyée sur la science 130
3.10. Résumé et interprétations préliminaires 136

CHAPITRE 4
ÉVOLUTIONS DES DISCOURS CONCERNANT LE RÔLE ÉDUCATIF DE LA FAMILLE DURANT LA CONSTRUCTION DU RÉGIME COMMUNIST (~1945 – ~1989) 145
4.1. Les discours politiques-idéologiques et juridiques : l'éducation communiste des enfants – responsabilité des parents devant le Parti et l'État 145
4.2. La famille – cible de l'intervention politique-éducative 149

4.3. Le discours scientifique – instrument de la „police des familles" 152
4.4. Résumé et interprétations préliminaires 161

CHAPITRE 5

ENFANTS DES *GOSPODARI* MOLDAVES ANCIENS ET NOUVEAUX. LA MIGRATION ET L'URBANITÉ ASSUMÉES (~1945-~1965) 167
5.1. La maison, le patrimoine, la famille et l'enfant – biens symboliques qui doivent être „travaillés" de concert 169
5.2. Filles et garçons des *gospodari*. L'éducation pour la préservation des limites de la famille 177
5.2.1. Le respect de l'intimité collective de la famille. Le contrôle des groupes de pairs 177
5.2.2. Le respect pour les parents et les plus âgés. La protection, „l'écoute" et le clientélisme familial 179
5.2.3. La solidarité et le compréhension entre les membres. La grande famille et le lignage (neamul) 179
5.2.4. L'ordre domestique et la propreté symbolique 183
5.2.5. Le travail auprès et pour sa famille 185
5.2.6. La chasteté de la fille. La sexualité comme symbole de la connaissance et du pouvoir adultes/masculines 189
5.3. Enfants élevés „en croyance" et *„dans la crainte de Dieu"* 190
5.4. *„Qu'on ne se rende pas ridicule"*. L'éducation pour la préservation de la respectabilité de la personne et de la famille 191
5.5. Styles éducatifs. Ressources maternelles et paternelles d'identification 193
5.6. Les rapports à l'école et à la profession. L'éducation pour la protection de l'avenir de l'enfant et pour l'ascension intergénérationnelle 198
5.7. Autoidentification scolaire et les premières notes de la catégorie dévaluée *„enfant de la campagne"* 207
5.8. Être homme. Le service militaire – repère de l'(auto)identification masculine 211
5.9. Le premier pas ferme vers l'intégration urbaine : l'insertion professionnelle 212
5.10. Résumé et interprétations préliminaires 217

CHAPITRE 6

ENFANTS DES VILLAGEOIS TRAVAILLANT À PLEIN TEMPS DANS L'AGRICULTURE SOCIALISTE OU/ET QUI FONT LA NAVETTE EN URBAIN. „LES VAGUES" DE LA SCOLARISATION ET DE LA MIGRATION DE „L'ÉPOQUE D'OR" (~1965-~1989) 227
6.1. La construction des limites de la famille conjugale-parentale d'origine : le mariage, la maison et l'enfant 229

6.2. Être élève et être parent d'élève. (Auto)identifications scolaires variées.... 232
6.3. La représentation de la famille comme „cocon" protecteur et comme dernier refuge 239
6.4. *„Je suis un chrétien, un homme sérieux, un homme se maintenant comme j'étais durant mon enfance"*. L'(auto)identification religieuse 246
6.5. „[...] *j'étais, comme on dit, homme, j'avais fait mon régiment, n'est ce pas ?"*. Le service militaire et la maturité des jeunes hommes 248
6.6. La profession – une ressource identitaire qui apporte rarement des satisfactions 249
6.7. Résumé et interprétations préliminaires 257

CHAPITRE 7
LA CONSTRUCTION DES CATÉGORIES URBAINES D'IDENTIFICATION. L'ÉDUCATION DES ENFANTS ET LE CONTRÔLE DES „MARQUAGES" IDENTITAIRES (~1965 – ~1989) 267
7.1. Le mariage – normalisation de la situation des jeunes et de leurs familles et préservation du sentiment de la sécurité de la personne 267
7.2. La maison/l'appartement – marquage des limites de la famille conjugale-parentale et symbole de son identité 271
7.3. „Un parent est obligé de mettre sur la direction son enfant. À tout prix". La construction prolongée de la descendence 277
7.4. L'alimentation et la santé de l'enfant – premiers soucis des parents 284
7.5. La tenue et l'image publique 286
7.6. La politesse et les manières urbaines comme expressions des normes „mineures"(des rites de l'interaction). Le respect sélectif (pour le statut) 288
7.7. Le rapport des enfants au travail domestique 290
7.8. La réussite scolaire et l'instruction parascolaire 292
7.9. La protection de l'avenir de l'enfant et la construction de son identité éthique, culturelle et statutaire à l'appui de l'orientation scolaire et professionnelle. De nouveau le respect sélectif 304
7.10. La dynamique des réseaux personnels et familiaux. Critères moraux et intelectuels-scolaires dans le choix des „pôles". „La sagesse" de la fille. Et encore une fois le respect sélectif 310
7.11. L'(auto)identification religieuse 316
7.12. Résumé et interprétations préliminaires 318

CHAPITRE 8
„NOUS-FAMILLE". RECONSTRUCTION PROGRESSIVE DES RÔLES ÉDUCATIFS DANS LA DYNAMIQUE DES INTERACTIONS FAMILIALES 329
8.1. Rôles parentaux à géométrie variable 330

8.2. L'éducation en tant qu'introduction pratique progressive de l'enfant dans l'équipe familiale 334
8.3. Être parent = dire, raconter, expliquer. L'éducation comme imposition de la rationalité adulte par conversation unidirectionnelle 338
8.4. L'extension progressive de la rationalité enfantine dans l'expérience quotidienne. Un exemple: la redéfinition et la reconstruction des espaces domestiques dans l'histoire de la famille 340
8.4.1. Les espaces subsidiaires des enfants 341
8.4.2. Les classements alternatifs des espaces 344
8.4.3. Les espaces segmentés 347
8.4.4. Les espaces de la redéfinition de l'identité de la famille 347
8.5. Le droit de l'enfant à la réplique. L'éducation ensemble et l'éducation de sens invers (enfants-parents) 349
8.6. Obéissance et autorité familiales évolutives 354
8.7. Résumé et interprétations préliminaires 354

INTERPRÉTATIONS FINALES

DIPLÔME ET INSTRUCTION SCOLAIRE *VERSUS* TRAVAIL. ÉDUCATION FAMILIALE ET NORMALISATION PROGRESSIVE DU RAPPORT NORMATIF-LIVRESQUE ET/OU SYMBOLIQUE-DISCOURSIF AU MONDE DANS LES CATÉGORIES MOYENNES 359
1. Transformations des certaines catégories rurales en catégories moyennes et évolutions des significations identitaires familiales de l'éducation des enfants 361
2. Le rapport pratique-descriptif au monde des catégories rurales. Élever des enfants 366
3. Le rapport normatif-livresque et/ou symbolique-discoursif au monde des catégories supérieures et moyennes-supérieures 368
4. L'éducation familiale des enfants. Connaissance savante et légitimation de l'ordre institutionnel-normatif de l'État national 370
5. La tendance de normalisation vers le haut du rapport au monde des catégories moyennes urbaines. *„Messieurs"* urbains *versus „enfants de la campagne"* 372
6. L'enfant-agent. La conquête du *„droit à la réplique"* et l'obéissance/autorité familiale évolutive. L'éducation ensemble et à sens inverse 376
7. Séries historiques-biographiques et structures personnalisées de la vie quotidienne 378
8. Réserves subjectives de ressources identitaires. Éducation familiale et changement structural 381

9. Politiques éducationnelles et construction des catégories supérieures d'(auto)identification. Argument contre l'interventionnisme politico-pédagogique a-sociologique. Nouveau plaidoyer pour une réforme fondée sur la recherche sociologique 382

ANNEXE
DES COULISSES D'UNE ENQUÊTE EXPLORATOIRE 387

Références bibliographiques 389

Index des matières 401

Index des auteurs 411

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria: **Sociologie**

au apărut:

Petre Andrei – *Sociologie generală*
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educaţiei*
Ion I. Ionescu – *Sociologia şcolii*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale* (vol. I)
Traian Rotariu, Petru Iluţ – *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*
Joachim Wach – *Sociologia religiei*
Petru Iluţ – *Abordarea calitativă a socio-umanului*
Gilles Ferréol (coord.) – *Dicţionar de sociologie*
Petre Andrei – *Sociologia revoluţiei. Studii de sociologie politică*
Claudette Lafaye – *Sociologia organizaţiilor*
Ion I. Ionescu – *Sociologii constructiviste*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale* (vol. II)

în pregătire:

François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, J.-C. Kaufmann – *Metode ale anchetei sociologice: chestionarul şi interviul*
Traian Rotaru – *Statistica socială*

Seria: **Ştiinţe politice**

au apărut:

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei. Criza ideologiei marxiste în Europa răsăriteană*
Alina Mungiu-Pippidi (coord.) – *Doctrine politice. Concepte universale şi realităţi româneşti*
Aurelian Crăiuţu – *Elogiul libertăţii. Studii de filosofie politică*

în pregătire:

Ernest Gellner – *Condiţiile libertăţii*
Vasile Boari – *Alternative est-europene*
Vladimir Tismăneanu – *Fantasmele mântuirii*
Giovanni Sartori – *O teorie revizuită a democraţiei*

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria: **Metodică**

au apărut:

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activităţi matematice în grădiniţă. Îndrumar metodologic*
Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri şi activităţi distractive în învăţarea limbilor străine*
Aurel Dascălu – *Educaţia plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*
Ileana Dăscălescu, Ana Alexandru, Sonia Hudac – *Îndrumar în sprijinul desfăşurării activităţilor de cunoaştere a mediului înconjurător la grupa pregătitoare în grădiniţă*
Elena Simionică, Fănica Bogdan – *Gramatica... prin joc*
Elena Simionică, Veronica Anton – *Caietul învăţătorului*
Vasile Ghica – *Ghid de consiliere şi orientare şcolară*

Seria: **Psihologie, Ştiinţele educaţiei**

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Adrian Neculau, Gilles Ferréol (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieţii cotidiene*
R.Y. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel – *Crize. Abordare psihosocială clinică*
Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob (coord.) – *Psihologie şcolară*
Şerban Ionescu – *Paisprezece abordări în psihopatologie*
Serge Moscovici (coord.) – *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*
W. Doise, G. Mugny – *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*
G. Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*
Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau – *Psihosociologia rezolvării conflictului*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi. Studii de diagnoză*
A. Sirota – *Conduite perverse în grup*
A. Neculau, G. Ferréol – *Psihosociologia schimbării*

în pregătire:

M. Stanciu – *Reforma conţinuturilor în învăţământul preuniversitar*

Seria: **Media**

au apărut:

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*
David Randall – *Jurnalistul universal*
Norbert Bakenhus – *Radioul local. Ghid practic pentru jurnalişti*

în pregătire:

Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach – *Teorii ale comunicării mass-media*
C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio şi televiziune*
Werner J. Severin, James W. Tankard Jr. – *Teorii ale comunicării. Origini, metode şi practici în mass-media*

Seria: **Ştiinţe economice**

au apărut:

I.D. Adumitrăcesei, E. Niculescu, N.G. Niculescu – *Economie politică. Teorie şi politică economică pentru România. Structuri şi mecanisme economice*
Ioan Ciobanu – *Management strategic*
Ştefan Prutianu – *Comunicare şi negociere în afaceri*
N.G. Niculescu, M. Ponta, E. Niculescu – *Economie politică. Teorie şi politică economică pentru România. Micro şi macroeconomie*
Ştefan Prutianu, Corneliu Munteanu, Cezar Caluschi – *Inteligenţa marketing plus*

Seria: **Litere**

au apărut:

Paul Cornea – *Introducere în teoria lecturii*
Adelina Piatkowski – *Jocurile cu satyri în antichitatea greco-romană*
Adrian Marino – *Comparatism şi teoria literaturii*

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

în pregătire:

Dumitru Irimia – *Introducere în stilistică şi poetică*
Daniel-Henri Pageaux – *Literatura generală şi comparată*
D.M. Pippidi – *Formarea ideilor literare în Antichitate*
Ferdinand de Saussure – *Curs de lingvistică generală*

Seria: **Practic**

au apărut:

Ewa Drozda-Senkowska – *Capcanele raţionamentului*
Gilles Ferréol, Noël Flageul – *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*
A. Neculau – *Noi şi ceilalţi. Teste psihologice pentru cunoaşterea ta şi a celuilalt*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

Bun de tipar: octombrie 1998. Apărut: 1998
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3
• P.O. Box 266 6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;
(032) 217440 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 3138978 E-mail: polirom@dnt.ro

Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iaşi
Calea Chişinăului nr. 32
Tel.: (032) 230323; Fax: (032) 230485

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

36200

Sociologie

Elisabeta Stănciulescu

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE

«Există în acest text calități – o amploare a vederilor, o precizie a gîndirii, o capacitate de a articula / critica / regîndi concepte clasice, de a recrea concepte acolo unde se dovedește indispensabil pentru dezvoltarea gîndirii teoretice –, calități, așadar, pe care personal le-am întîlnit foarte rar în altă parte, cu excepția clasicilor secolului trecut.»
(Daniel Bertaux)

«Menținîndu-se în cîmpul specialității, autoarea reușește să trateze problemele utilizînd concepte de interes general. Și o reușește cu brio, reconsiderînd domeniul sociologiei educației plecînd de la problematica producerii sinelui. Rezultă de aici o perspectivă nouă sub numeroase aspecte. Rezultatele obținute sînt de importanță internațională.» (Jean-Claude Kaufmann)

«În ansamblul ei, cercetarea prezentată merită a fi salutată ca o contribuție originală la cunoașterea proceselor educative văzute din perspectiva familiilor, iar aceasta nu numai în raport cu cercetările românești, ci și în raport cu cercetările internaționale asupra problemei. În plus, limba utilizată este clară, fără jargon științific abuziv și cu destul de frecvente inovații de expresie absolut judicioase. Cititorul are, așadar, plăcerea de a citi un text științific de foarte bună calitate, care nu cedează în fața modei unui vocabular dificil.» (Eric Plaisance)

73 Collegium

Editura POLIROM
ISBN 973-683-147-7

BCU IAȘI